

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des  
compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales

par

Louison Pronovost

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juillet 2018

© Pronovost Louison, 2018



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE  
Faculté d'éducation

Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des  
compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales

Louison Pronovost

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Julie Lyne Leroux	Directrice de recherche
-------------------	-------------------------

Raymonde Gosselin	Membre externe du jury
-------------------	------------------------

Essai accepté le 11 juillet 2018



## SOMMAIRE

Ce projet d'essai porte sur l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Plusieurs politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) au collégial proposent certaines modalités d'évaluation des compétences, sans toutefois préciser la manière de mettre en place des dispositifs d'évaluation. L'outil d'établissement des standards de performance conçu dans le cadre de cet essai constitue une réponse à ce besoin. Il s'adresse aux personnels enseignant, professionnel et cadre des collèges<sup>1</sup> préoccupés par la réussite scolaire, et vise à établir des standards de performance, notamment ceux correspondant aux seuils de réussite, plus rigoureux, susceptibles d'assurer des évaluations et des sanctions plus justes, équitables et équivalentes.

Pour concevoir cet outil, un cadre de référence a été élaboré en s'appuyant sur les fondements de l'approche par compétences et sur des recherches en éducation, et en conformité avec les exigences des devis ministériels élaborés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages élaborées localement par chacun des collèges. Par conséquent, la question générale du présent essai vise à cerner la manière de concevoir un outil pour établir de façon plus rigoureuse les niveaux de performance, dans un contexte d'évaluation des compétences, notamment ceux attestant de l'atteinte minimale des objectifs de formation, d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Pour atteindre les deux objectifs spécifiques de cet essai liés à la conception et à la validation d'un outil permettant d'établir un seuil de réussite dans un cours, une recherche de développement s'inscrivant dans une approche qualitative/interprétative

---

<sup>1</sup> Le terme « collègue » regroupe aussi le terme « cégep ». Le présent essai concerne les 48 cégeps publics et les 21 collèges privés subventionnés (Gouvernement du Québec, 2018).

a été réalisée (Van der Maren, 2014). Trois expertes et un expert en évaluation des compétences ont été invités à participer à la validation de l'outil. Des questionnaires et des entrevues individuelles semi-dirigées servant à la validation du prototype initial ont été utilisés lors de la collecte et de l'analyse des données. Un journal de bord nous a permis de consigner des précisions sur les commentaires et les suggestions émises par les personnes expertes.

La présentation des résultats de cet essai comporte une analyse des données recueillies auprès des personnes expertes à propos de la préparation de la démarche, de la description des douze étapes de l'outil, des grilles et tableaux synthèses suggérés ainsi qu'un questionnaire d'appréciation. Une fois l'analyse complétée, une synthèse des résultats a permis d'exposer les remarques favorables des personnes expertes, suivie des modifications apportées au prototype de l'outil.

Finalement, l'interprétation des résultats présente les faits saillants qui ont révélé l'importance et la nécessité d'élaborer un outil d'établissement des standards de performance afin d'assurer l'équité, l'équivalence et la transparence entre les étudiantes et les étudiants. Les résultats confirment que l'évaluation des compétences demeure problématique et que la fixation des seuils de réussite est une démarche souhaitée mais complexe. Ils précisent que les standards de performance constituent un concept à faire connaître davantage, et qu'une démarche de formation et de concertation est nécessaire pour leur établissement.

Au terme de cet essai, des pistes de recherche futures ont été identifiées, telles que l'implantation de l'outil, la formation destinée aux enseignantes et aux enseignants sur l'évaluation des compétences, la manière de sélectionner des tâches d'évaluation et des productions des étudiantes et des étudiants qui permettent d'évaluer la compétence et la rédaction des descriptions des standards de performance, dont celui correspondant au seuil de réussite.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>19</b>
<b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>23</b>
1. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL .....	23
1.1 L'approche par compétences .....	24
1.2 Le devis ministériel et ses composantes .....	26
1.2.1 La compétence dans les devis .....	28
1.2.2 Les composantes d'une compétence dans les devis, ou comment est définie la compétence dans les devis. ....	29
1.3 L'évaluation des compétences dans un programme d'études collégiales ..	31
1.3.1 Le programme Techniques de design d'intérieur au Cégep Marie- Victorin .....	32
1.3.2 La reconnaissance professionnelle par le biais de l'accréditation ..	34
1.3.3 L'enjeu de la professionnalisation .....	35
1.3.4 Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA).....	37
1.4 Les exigences liées à l'évaluation des compétences dans un programme d'études collégiales.....	40
1.4.1 Quelques constats tirés d'évaluation de programmes d'études collégiales .....	40
1.4.2 Quelques observations émises par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial au sujet de l'évaluation dans des programmes d'études collégiales.....	42
1.4.3 Un éventail de pratiques évaluatives au collégial .....	44
1.4.4 L'absence d'un outil référentiel dans l'évaluation des compétences .....	46
1.5 L'importance accordée à la qualité de l'évaluation des apprentissages .....	49
1.5.1 La mise en œuvre de la politique d'évaluation dans les collèges ...	49
1.5.2 Les défis de la mise en œuvre du seuil de réussite .....	50
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	52

2.1	La complexité liée à la conception et à l'utilisation des grilles d'évaluation .....	53
2.2	Le doute entourant l'établissement d'un seuil de réussite .....	56
2.3	La détermination des objets et des critères d'évaluation .....	59
2.4	La difficulté d'établir un seuil de réussite.....	61
3.	LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI .....	62
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>		<b>65</b>
1.	LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION .....	65
1.1	Une définition de la compétence en éducation .....	66
1.2	Les ressources à mobiliser .....	68
1.3	Le savoir-faire et le savoir-agir.....	70
1.4	Les tâches et les situations .....	71
2.	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL .....	73
2.1	L'évaluation et les types d'évaluation .....	73
2.1.1	Une définition de l'évaluation.....	73
2.1.2	Les types d'évaluation.....	75
2.2	La démarche évaluative au collégial.....	77
2.2.1	Les déterminants de l'évaluation .....	77
2.2.2	Les étapes du processus d'évaluation dans un cours .....	78
2.2.3	Les notions de critère et d'indicateur dans une situation d'évaluation.....	83
2.2.4	L'objectivité et la subjectivité en évaluation .....	85
3.	LE JUGEMENT PROFESSIONNEL .....	88
3.1	Une définition du jugement professionnel .....	88
3.1.1	L'importance de baliser le jugement professionnel .....	89
3.2	Le jugement du niveau d'atteinte d'une compétence.....	91
3.2.1	L'établissement des niveaux d'atteinte d'une compétence .....	91
3.2.2	L'intervention du jugement professionnel en évaluation.....	93



3.2.3	Les biais en évaluation certificative .....	96
4.	LE STANDARD DE PERFORMANCE .....	98
4.1	L'établissement d'un standard de performance.....	98
4.1.1	Une définition d'un standard de performance .....	99
4.1.2	Les catégories de méthodes d'élaboration de standards de performance .....	99
4.1.3	Les méthodes d'élaboration de standards de performance .....	102
4.1.4	Le processus générique aux méthodes d'élaboration de standards de performance .....	107
4.1.5	Les outils utilisés dans les méthodes d'élaboration de standards de performance .....	109
4.2	L'établissement du seuil de réussite ou standard de performance minimale .....	112
4.2.1	La définition du seuil de réussite .....	112
4.2.2	Les enjeux du seuil de réussite et de la note de passage.....	112
4.2.3	Le concept du double seuil de réussite .....	115
5.	UNE MÉTHODE D'ÉLABORATION DES STANDARDS DE PERFORMANCE DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES .....	116
5.1	La méthode basée sur le choix raisonné .....	116
5.2	La synthèse des composantes d'établissement d'un seuil de réussite .....	122
6.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....	131
<b>TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>133</b>
1.	LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	133
1.1	L'approche méthodologique.....	133
1.2	La posture épistémologique.....	134
2.	LE TYPE ET LE DEVIS DE RECHERCHE DE L'ESSAI.....	136
3.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE .....	137
3.1	L'analyse à la demande .....	139
3.2	Le cahier des charges.....	141
3.3	La conception de l'objet .....	144

3.4	La préparation .....	147
3.5	La mise au point .....	148
4.	LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS .....	149
5.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	150
5.1	Le questionnaire de validation .....	151
5.2	L'entrevue semi-dirigée .....	152
5.3	Le journal de bord .....	153
5.4	La méthode de traitement et d'analyse des données .....	153
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	155
7.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ .....	157
<b>QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>		<b>159</b>
1.	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: ANALYSE THÈME PAR THÈME .....	160
1.1	La présentation générale de l'outil .....	161
1.2	Le contexte de l'approche par compétences .....	163
1.3	Les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance .....	164
1.4	La préparation de la démarche .....	166
1.5	L'outil d'établissement des standards de performance .....	167
1.6	Les documents complémentaires .....	169
1.7	L'évaluation sommative des compétences dans un cours.....	170
1.8	Les standards de performance en éducation .....	171
2.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	173
2.1	Les remarques favorables des personnes expertes .....	174
2.2	Les modifications apportées au prototype de l'outil.....	175

3.	L'INTERPRÉTATION .....	177
3.1	L'évaluation sommative ou certificative des compétences: au-delà d'une note de passage .....	177
3.2	La complexité de fixer un seuil de réussite dans un programme d'études en approche par compétences et la méconnaissance des actrices et des acteurs du collégial à cet égard .....	179
3.3	Les standards de performance minimale: un concept à faire connaître davantage .....	180
3.4	L'établissement de standards de performance: une démarche nécessaire de formation et de concertation .....	181
4.	L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE .....	183
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>185</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>193</b>
	<b>ANNEXE A - LA COMPÉTENCE 029N EN TECHNIQUES DE DESIGN D'INTÉRIEUR.....</b>	<b>203</b>
	<b>ANNEXE B - LES COMPÉTENCES EN DESIGN D'INTÉRIEUR DANS LE RAPPORT D'ÉVALUATION DE PROGRAMME TECHNIQUES DE DESIGN D'INTÉRIEUR.....</b>	<b>207</b>
	<b>ANNEXE C - LE PROFIL DE SORTIE EN TECHNIQUES DE DESIGN D'INTÉRIEUR.....</b>	<b>209</b>
	<b>ANNEXE D - LES EXIGENCES PROFESSIONNELLES EN DESIGN D'INTÉRIEUR ÉTABLIES PAR LE COUNCIL INERIOR DESIGN ACCREDITATION (2014).....</b>	<b>211</b>
	<b>ANNEXE E - LA LISTE DES COLLÈGES ET DES FORMATIONS OFFERTES COMPORTANT DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCES LIÉS AUX ASPECTS CRÉATION ET TECHNIQUE.....</b>	<b>213</b>
	<b>ANNEXE F - LE QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UN COURS DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES.....</b>	<b>215</b>
	<b>ANNEXE G - LE SCHÉMA DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE LA VALIDATION DE L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE</b>	

<b>PERFORMANCE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UN COURS DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES.....</b>	<b>227</b>
<b>ANNEXE H - LA COMPILATION DES PROPOS DES PERSONNES EXPERTES .....</b>	<b>231</b>
<b>ANNEXE I - LE DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT L'ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE LE CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....</b>	<b>267</b>
<b>ANNEXE J - L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UN COURS DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES.....</b>	<b>275</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Définitions de diverses appellations d'objectifs en éducation .....	29
Tableau 2:	Les diverses composantes du devis ministériel .....	30
Tableau 3:	Appréciation des pratiques d'évaluation sommative des collèges par la CEEC concernant l'épreuve finale de cours.....	43
Tableau 4:	Un éventail de pratiques évaluatives au collégial entre 1993 et 2010.	45
Tableau 5:	Principes d'évaluation des compétences dans un cadre opérationnel .	74
Tableau 6:	Les types d'évaluation et leurs fonctions .....	75
Tableau 7:	Les déterminants de l'évaluation.....	78
Tableau 8:	Comparaison entre le processus d'évaluation et la démarche de recherche.....	79
Tableau 9:	Solutions pour améliorer les pratiques évaluatives .....	87
Tableau 10:	Quelques biais cognitifs de l'évaluation des apprentissages.....	97
Tableau 11:	Méthodes d'élaboration des standards de performance classées selon 4 grandes catégories .....	102
Tableau 12:	Méthodes d'élaboration de standards de performance complexes et multidimensionnelles.....	105
Tableau 13:	Les étapes d'élaboration de standards de performance .....	108
Tableau 14:	Outils utilisés dans les méthodes d'élaboration de standards de performance .....	110
Tableau 15:	Influence des outils sur les résultats obtenus selon la nature des performances à évaluer.....	111
Tableau 16:	Les six étapes spécifiques de jugement de la méthode basée sur le choix raisonné.....	120
Tableau 17:	L'élaboration de standards de performances complexes et multidimensionnelles selon la méthode basée sur le choix raisonné	124

Tableau 18:	Déroulement des phases de la recherche de développement selon le modèle de Van der Maren (2014) .....	138
Tableau 20:	Les temps forts des onze étapes de la démarche d'établissement des standards de performance .....	146

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>APDIQ</b>	Association professionnelle des designers d'intérieur du Québec
<b>CÉEC</b>	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
<b>CER</b>	Comité d'éthique de la recherche
<b>CIDA</b>	Council for Interior Design Accreditation
<b>CMV</b>	Cégep Marie-Victorin
<b>COEP</b>	Comité opérationnel d'évaluation de programme
<b>DIC</b>	Designers d'intérieur du Canada
<b>FIDER</b>	Foundation for Interior Design Education Research
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>NCIDQ</b>	National Council for Interior Design Qualification
<b>PDEA</b>	Politique départementale d'évaluation des apprentissages
<b>PIEA</b>	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
<b>PERFORMA</b>	Perfectionnement et formation des maîtres
<b>RREC</b>	Règlement sur le régime des études collégiales





## REMERCIEMENTS

Ce projet d'essai est né de ma passion pour l'enseignement et de mon souci de prendre des décisions justes et équitables dans l'évaluation des compétences. Cet essai n'aurait pu être réalisé sans l'apport indéfectible de tous ceux et celles qui ont cru en ce projet. J'adresse ma profonde gratitude à toutes ces personnes, en commençant par les participantes et participants qui ont formulé généreusement des suggestions et des commentaires lors de la validation de l'outil.

À Julie Lyne Leroux, directrice de l'essai, qui m'a soutenu sans relâche par ses encouragements, son encadrement et ses commentaires enrichissants témoignant d'une grande rigueur scientifique, et pour son attention tout au long des étapes de réalisation et surtout sa confiance dans la réussite de ce projet.

À Raymonde Gosselin, chargée de cours au secteur Performa de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour m'avoir tracé la voie et mis en relation avec une personne de valeur.

À Denyse Lemay, chargée de cours au secteur Performa de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, avec qui j'ai appris à porter un regard critique.

À Angela Mastracci, conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin et répondante locale Performa, pour son support et ses conseils judicieux.

Je souhaite remercier plus personnellement ma famille qui m'a soutenu avec générosité tout au long de ce «grand périple».

Enfin, je tiens à remercier le Comité paritaire de placement (CPP) relevant du Comité patronal de négociation des collèges et le Cégep Marie-Victorin qui m'ont soutenu en m'offrant des conditions de travail facilitant la réalisation de ce projet.

## INTRODUCTION

C'est une grande responsabilité qui incombe aux enseignantes et aux enseignants que celle d'accorder ou non la note de passage à une étudiante ou un étudiant dans un cours d'un programme d'études collégiales axé sur l'approche par compétences. Nous constatons au quotidien que cette tâche demeure complexe, préoccupante et parfois lourde de conséquences, même après toutes ces années d'enseignement et de formation.

Les recherches réalisées sur l'établissement du seuil de réussite par des chercheuses et des chercheurs sont encore limitées si on en juge aux recensions d'écrits que nous avons effectuées depuis l'automne 2014. Raïche (2004) souhaite des développements à ce sujet et Tardif (2004a) confirme que l'évaluation de productions complexes est un problème important compte tenu de l'état actuel des connaissances dans le domaine, car l'évaluation nécessite de porter un jugement sur plusieurs apprentissages en concomitance.

En attendant de nouveaux développements, il n'en demeure pas moins que les enseignantes et les enseignants peuvent se baser sur les fondements de l'approche par compétences pour évaluer des apprentissages. Cet essai, réalisé en s'appuyant sur des recherches provenant de prédécesseurs, a permis de concevoir un outil pour établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Le premier chapitre, la problématique, aborde l'évaluation des compétences au collégial en exposant le contexte de l'approche par compétences, l'évaluation des compétences proprement dites et les exigences liées à une évaluation de qualité. Par la suite, il présente le problème de l'essai, qui concerne la difficulté de concevoir des dispositifs d'évaluation permettant d'établir des standards de performance, notamment

celui correspondant au seuil de réussite. Le chapitre se termine avec la question générale de l'essai.

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, expose les concepts qui ont servi à préciser les objectifs spécifiques de l'essai. Les éléments de la problématique font appel aux concepts de compétence, standard de compétence et de seuil de réussite que nous abordons à travers différents thèmes: la notion de compétence en éducation, l'évaluation des compétences au collégial, le standard de performance, suivis de la méthode d'élaboration de standards de performance retenue pour concevoir l'outil. Nous terminons le chapitre par l'identification de deux objectifs spécifiques afin de dégager des approches permettant de concevoir un outil d'établissement des standards de performance.

Le troisième chapitre, la méthodologie, expose le cadre méthodologique privilégié, le type et le devis de recherche utilisés ainsi que son déroulement, suivis du choix des participantes et des participants, des techniques et des instruments de collecte de données et de la méthode de traitement et d'analyse des données. Le chapitre se termine en présentant les considérations éthiques de la recherche et les moyens pour en assurer la rigueur et la scientificité.

Le quatrième chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats, analyse les résultats thème par thème: présentation générale de l'outil, contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués, la préparation de la démarche, l'outil et les documents complémentaires, l'évaluation sommative des compétences et les standards de performance. Par la suite, une synthèse des résultats permet de dégager les remarques favorables et les modifications apportées au prototype initial de l'outil. Le chapitre se termine par l'interprétation des résultats confirmant que l'évaluation sommative ou certificative des compétences va au-delà d'une note de passage, que les standards de performance (notamment la fixation du seuil de réussite) sont complexes à établir ou méconnus, et qu'une démarche de concertation ou de formation est

nécessaire dans un tel processus. Enfin, l'outil d'établissement des standards de performance est présenté.

En conclusion, les grandes étapes de la démarche de recherche et les faits saillants des résultats sont relatés de façon succincte. Les limites de la recherche sont ensuite précisées, de même que les retombées possibles et les perspectives soulevées dans le cadre de cet essai. L'expérimentation de cet outil pourra être offerte aux actrices et aux acteurs du collégial (personnels enseignant, professionnel et cadre) impliqués dans la mise en œuvre d'un programme d'études collégiales qui doivent s'entendre sur les standards de performance dans le cadre des évaluations à l'intérieur d'un cours.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Dans ce chapitre, la problématique, le contexte de l'évaluation des compétences au collégial, issu d'un changement de paradigme que représente le nouveau mode d'élaboration des programmes d'études, est exposé. Puis, l'évaluation des compétences au collégial et ses exigences sont explicitées, en faisant ressortir toute la complexité de sa mise en place. Le problème de l'essai qui en découle est ensuite présenté. Il concerne l'absence de méthode reconnue à laquelle se référer pour établir de façon plus rigoureuse le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Le chapitre se termine en exposant le défi que représente la fixation d'un seuil de réussite, suivi de la question générale de l'essai.

#### **1. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL**

Dans cette section, l'approche par compétences est abordée, plus particulièrement son objectif premier, celui d'intégrer les apprentissages, et la nécessité d'y adapter les méthodes d'évaluation. Le devis ministériel<sup>2</sup> et ses composantes, élaborés par le Ministère de l'Éducation afin d'encadrer l'évaluation des compétences, sont également traités. Puis le contexte du développement continu du programme Techniques de design d'intérieur en lien avec la professionnalisation<sup>3</sup> et la réalité de la pratique du designer d'intérieur sont présentés, ainsi qu'un ensemble d'exigences qui deviendra bientôt essentiel pour la reconnaissance professionnelle et

---

<sup>2</sup> Dans le présent essai, nous utilisons de manière équivalente les termes devis ministériel, programme ministériel, programme d'études et rapport d'évaluation.

<sup>3</sup> La professionnalisation permet d'encadrer la pratique du design d'intérieur, ce qui implique l'adhésion à des standards communs de formation et de qualification offertes par les collèges dans le but de favoriser l'accès aux marchés nord-américains et la mobilité professionnelle. La reconnaissance de la formation s'acquiert auprès de l'organisme d'accréditation externe CIDA.

l'accréditation des programmes techniques en général, ce qui permet de constater le défi que représente l'évaluation des compétences dans un programme d'études.

Que révèlent les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de différents établissements collégiaux qui offrent des formations possédant certains éléments de compétences de même nature que le programme Techniques de design d'intérieur? En matière d'évaluation des apprentissages, quelles sont les positions des collèges? À qui revient la responsabilité de juger de l'atteinte ou non de la cible d'apprentissage d'un cours? Toutes ces questions trouvent réponse dans ces politiques.

Enfin, à la lecture des rapports d'évaluation ou d'actualisation de programmes d'études du Cégep Marie-Victorin, des constats sont dégagés sur la qualité des évaluations des apprentissages, sur la multitude d'éléments et d'aspects entrant en jeu dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation et sur les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants dans leur mise en place.

### **1.1 L'approche par compétences**

Le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2004) relate qu'un des grands changements introduits par la réforme de l'enseignement collégial en 1993 concerne l'implantation d'un nouveau mode d'élaboration des programmes. Le Ministère cherchait en effet à favoriser le développement de programmes adaptés aux besoins du marché du travail et de la main-d'œuvre, à favoriser également la réussite scolaire et à dynamiser la gestion des programmes dans les établissements.

Au collégial, l'approche par compétences définit les programmes d'études depuis 1993. Boulanger et Morency (2004) précisent que cette approche inscrite dans un renouveau collégial en matière de responsabilités entre le Ministère de l'Éducation et les Collèges découle des travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois de 1992. Le Renouveau collégial s'est



appuyé sur quatre grandes cibles: la réussite des études, des programmes cohérents, exigeants et adaptés aux besoins; des responsabilités accrues pour les établissements; un dispositif d'évaluation plus rigoureux et des partenariats renouvelés et resserrés. Ces cibles se sont concrétisées à travers l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'études dans une perspective de développement de compétences (Boulanger et Morency, 2004).

Selon Nguyen et Blais (2007), l'approche par compétences vise à apporter une solution aux limites de l'approche par objectifs qui était alors en place, en contextualisant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Selon eux, l'approche par objectifs a subi les influences conjointes du courant behavioriste en psychologie de l'apprentissage et de la perspective docimologique de l'évaluation, qui ont eu pour conséquences de favoriser un cloisonnement des objectifs selon les domaines cognitif, psychomoteur et psychoaffectif, une sous-représentation des objectifs de haut niveau de taxonomie et un déficit d'intégration des apprentissages concernés.

Selon plusieurs chercheuses et chercheurs (Leroux et Bélair, 2015; Scallon, 2015; Tardif, 2006), l'approche par compétences amène de nouvelles façons d'évaluer qui exigent de prendre en compte la progression des apprentissages des étudiantes et des étudiants et non seulement le résultat obtenu. Mais, justement, comment arriver à mettre en place des dispositifs d'évaluation qui composent avec la progression des étudiantes et des étudiants? Auparavant, comme le souligne Scallon (2005), les connaissances, les habiletés et les attitudes constituaient le principal contenu des évaluations dans un programme de formation par objectifs, alors que maintenant nous devons viser plus haut en vérifiant la capacité des étudiantes et des étudiants à utiliser ces connaissances et ces habiletés, et à témoigner de ces attitudes dans des contextes variés. C'est cette capacité ajoutée aux intentions de formation qui caractérise les programmes conçus selon une approche par compétences (*Ibid.*). À ce propos, Lafortune (2008a) conclue: «Le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences est un processus complexe de changement de pratiques

évaluatives» (p. 117). Ces changements importants exigent de connaître les documents liés à l'élaboration des programmes d'études, dont le devis ministériel.

## 1.2 Le devis ministériel et ses composantes

Dans le cadre du nouveau mode d'élaboration des programmes d'études, le Ministère de l'Éducation élabore un devis ministériel qui regroupe l'ensemble des compétences d'un programme. En nous appuyant sur le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2004), nous retenons que le devis ministériel<sup>4</sup> est une «version ministérielle d'un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales» (p. 7). Plus spécifiquement, ce programme d'études comporte des composantes et des définitions qui guident les collèges dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage, qui prennent la forme de cours.

Le nouveau mode d'élaboration des programmes amène un changement de paradigme, celui de faire appel aux compétences pour définir les objectifs de formation<sup>5</sup> dans les deux composantes des programmes, soient la formation générale et la formation spécifique, où les connaissances, les habiletés et les attitudes transmises par une composante sont mises en valeur et, dans la mesure du possible, réinvesties dans l'autre composante. La formation générale est l'une des deux grandes composantes des programmes d'études. Elle inclut des cours de formation générale propres (par exemple, en techniques de design d'intérieur, les cours Philosophie, Éducation physique et Français) et complémentaires au programme (par exemple, les cours Influence de la science sur la reproduction, Introduction à l'astronomie et Santé mentale et bonheur). La formation spécifique, quant à elle, fait référence à la spécialité

---

<sup>4</sup> Dans le présent essai, nous utilisons de manière équivalente les termes devis ministériel, programme ministériel, programme d'études et rapport d'évaluation.

<sup>5</sup> Dans le cadre de cet essai, nous utiliserons le terme objectif de formation pour désigner l'énoncé de compétence tel qu'il est formulé par le Ministère. Un objectif de formation englobe la compétence, l'habileté ou la connaissance à acquérir ou à maîtriser (Gouvernement du Québec, 2015).

du programme (par exemple, les cours Courants artistiques et stylistiques, Matériaux et Dessin informatisé) (*Ibid.*).

Les devis ministériels au collégial sont constitués des quatre éléments suivants:

1. Les visées de la formation, qui précisent ce qui est attendu des étudiantes et des étudiants à la fin de leurs études collégiales, soit les former à vivre en société de façon responsable, les amener à intégrer les acquis de la culture et les amener à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde;
2. Les compétences communes, associées aux visées de la formation, qui contribuent à préparer adéquatement les étudiantes et les étudiants à la vie personnelle et professionnelle: résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer;
3. Les buts de la formation spécifique et de la formation générale, qui font ressortir les cibles de formation et permettent de donner aux étudiantes et aux étudiants une formation équilibrée entre le développement des compétences propres à la discipline et le développement des compétences associées aux visées de la formation;
4. Les objectifs et les standards de la formation spécifique et de la formation générale, qui correspondent aux résultats attendus de la part des étudiantes et des étudiants et aux degrés de rendement considérés comme le seuil à partir duquel un objectif est reconnu comme atteint (Gouvernement du Québec, 2017).

Le nouveau mode d'élaboration des programmes comprend deux grands volets. Le premier volet correspond au volet ministériel, qui conduit à l'élaboration de la version ministérielle des programmes, et le deuxième volet correspond au volet local, qui conduit à l'élaboration des programmes par les collèges. Contrairement au volet ministériel, le volet local n'est pas standardisé. Développés à partir du devis

ministériel, les programmes des collèges se définissent localement selon leurs propres cadres de référence précise le Conseil de l'enseignement supérieure (Gouvernement du Québec, 2004).

Selon le Pôle de l'Est (1996), le devis ministériel comprend deux grandes composantes: la description de la compétence et la contribution du cours à la formation, qui font l'objet des trois rubriques suivantes.

### *1.2.1 La compétence dans les devis*

Pour le personnel enseignant, les devis ministériels formulent les compétences sous forme d'objectifs de formation dont la portée est délimitée. Ces objectifs déterminent les résultats attendus de la part des étudiantes et des étudiants. À ce sujet, Howe (2013, p. 1) précise que «le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation» car «éduquer, c'est conduire, c'est guider vers un but.» Il ajoute: «un enseignant qui n'a pas d'objectif est un enseignant qui ne sait pas où il s'en va» et «un étudiant qui ne connaît pas les objectifs de son professeur ne sait pas où celui-ci veut l'amener.»

Les mesures du Renouveau de 1993 précisent que «les objectifs désignent les compétences (les habiletés, les connaissances, etc.) que l'on vise à faire maîtriser et les standards, les niveaux ou les degrés auxquels ces compétences doivent être maîtrisées au collégial.» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993, dans Howe, 2013, p. 18)

Le tableau 1 à la page suivante, adapté de Howe (2013), présente diverses appellations pour désigner des objectifs d'apprentissage.

Tableau 1  
Définitions de diverses appellations d'objectifs en éducation

Appellations	Appellations irrégulières	Définitions
Objectif de formation	Objectif global de formation	Compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser.
Objectif général	Grand objectif Cible d'apprentissage Objectif intégrateur du cours Objectif du cours	
Objectif terminal	Objectif spécifique	Énoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que l'étudiant doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé.
Objectif intermédiaire	Objectif spécifique Objectif d'étape	Énoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que l'étudiant doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal.

Source: Howe, R. (2013). *Réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences – AQPC*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, (s.l.), Qc, (s.d.).

### *1.2.2 Les composantes d'une compétence dans les devis, ou comment est définie la compétence dans les devis.*

L'atteinte de l'objectif, c'est-à-dire la compétence, correspondant aux résultats attendus, est formulée à son tour sous forme d'un énoncé et d'éléments de compétence, et du respect des standards traduits sous la forme de critères de performance. Les standards sont considérés comme les seuils à partir desquels les objectifs sont reconnus comme atteints (Gouvernement du Québec, s.d.).

L'énoncé de compétence précise l'objectif global de formation relevant de la compétence, et les éléments de compétence en précisent les composantes essentielles. Quant aux critères de performance, ils définissent les exigences qui permettent de reconnaître le standard et servent de références pour élaborer un cadre d'évaluation. En se référant au Pôle de l'Est (1996), au cadre technique d'élaboration d'un

programme technique et au rapport d'évaluation de programme Design d'intérieur, le tableau suivant, adapté du Pôle de l'Est (1996) et du Cégep Marie-Victorin (2014a), illustre les interactions entre les composantes d'un devis ministériel.

Tableau 2  
Les diverses composantes du devis ministériel

Description de la compétence		
Objectif	Standard	Activités d'apprentissage
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	Programme Composante Discipline Titre du cours Code du cours Préalable(s) Pondération Unités Nombre d'heures
Éléments de la compétence	Critères de performance	Précisions
Contribution du cours à la formation		
Buts du programme		
Finalités du programme		
Place du cours dans le programme		
Compétence(s) visée(s) énoncée(s) sous forme d'un objectif de formation		
Compétence(s) sollicitée(s)		
Description de la contribution du cours		
Logigramme de formation ou de développement de compétences		
moment de formation		
cours porteur de la compétence ou des compétences		
nombre d'heures allouées au développement de la compétence		
Nature du cours		
Cible d'apprentissage du cours en lien avec l'objectif de formation		
Intentions éducatives		
Cadre général de formation		

Sources: Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, [s. l.]: Délégation collégiale du comité mixte de Performa, décembre 1996. Cégep Marie-Victorin (2014a). *Rapport d'évaluation de programme Design d'intérieur (570.E0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur stipule que les compétences formulées sous forme d'objectifs de formation dans le devis ministériel constituent le cadre de référence qui délimite leur portée (Gouvernement du Québec, 2017). À titre d'exemple, la compétence 029N Créer un concept de design d'intérieur résidentiel, du devis ministériel pour le programme Techniques de design d'intérieur, est présentée à l'annexe A (Gouvernement du Québec, 2006a).

Le lexique de la Formation professionnelle et technique du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, s.d.) a établi des spécifications aux fins de la sanction pour l'évaluation des compétences:

Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction sont des repères essentiels sélectionnés parmi les critères de performance du programme d'études ou en découlent. Les indicateurs présentent les aspects essentiels et les plus significatifs pour l'acquisition de la compétence et de tous ses éléments, situés à l'intérieur de situations éducatives favorisant le développement de la compétence. Les critères d'évaluation précisent l'indicateur, l'angle sous lequel l'évaluation doit se faire ou la performance attendue au regard de chaque indicateur ou du développement de l'ensemble de la compétence. Certains critères doivent être obligatoirement réussis pour que la compétence soit reconnue en fonction du seuil de réussite indiqué dans les spécifications. Les spécifications sont obligatoires et peuvent être présentées dans un document tiré à part le programme d'études (n.p.).

### **1.3 L'évaluation des compétences dans un programme d'études collégiales**

À titre d'exemple, le programme Techniques de design d'intérieur au Cégep Marie-Victorin, présenté dans la rubrique suivante, est caractérisé par cette approche depuis 2006.

### 1.3.1 *Le programme Techniques de design d'intérieur au Cégep Marie-Victorin*

Le programme Techniques de design d'intérieur, implanté dans une approche par compétences, a fait place à une réalité beaucoup plus complexe. Le profil de sortie<sup>6</sup> présenté à l'annexe C, qui présente une vision synthétique du programme, met en relations les compétences selon six axes de formation: le dessin et les outils de communication, les savoirs et les compétences techniques, la conception et la planification, les spécialités du design d'intérieur, la gestion et les interactions professionnelles et les courants artistiques et stylistiques. La cible de formation regroupe toutes les composantes du programme: «Former un être éduqué capable de concevoir et d'élaborer tous genres d'espaces intérieurs correspondant aux besoins humains actuels et futurs» (Cégep Marie-Victorin, 2014a, p. 53). Cette cible de formation fait appel à la formation générale, à la dualité conception/technique et à la diversité des contextes d'intervention, elle rappelle que la pratique est liée à des activités humaines et elle s'inscrit dans une perspective de développement continu (*Ibid.*). En plus des compétences de la formation spécifique, le programme intègre celles de la formation générale élaborées par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport que l'on retrouve dans le rapport d'élaboration de programme Techniques de design d'intérieur (Cégep Marie-Victorin, 2006) présenté à l'annexe B.

Conformément à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), le programme Techniques de design d'intérieur a été développé par les enseignantes et les enseignants selon deux principes: l'adoption d'une vision généraliste du design d'intérieur et la mise sur pied d'une formation technologique de pointe qui met l'accent sur l'apprentissage d'une diversité d'outils technologiques. Dans le programme actuel, deux disciplines contributives portent une part significative de la formation spécifique: arts visuels et esthétique et histoire de l'art. Le département

---

<sup>6</sup> Profil de sortie: «expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement [...] ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum» (CSE, 1994, p. 28, dans Gouvernement du Québec, 2004).



de design d'intérieur porte à son tour une part de la formation spécifique du programme Commercialisation de la mode (Cégep Marie-Victorin, 2005*b*).

En 2011, un comité opérationnel d'évaluation de programme (COEP) formé d'enseignantes, d'enseignants et d'une conseillère pédagogique, a été mis en place pour évaluer le programme en tenant compte des préoccupations et des questionnements des enseignantes et des enseignants. Trois critères ont été retenus: la cohérence, pour analyser la cohésion entre les divers éléments constitutifs du programme; l'efficacité, pour porter un jugement sur le degré de réalisation des objectifs du programme et le critère de pertinence, ajouté au programme Techniques de design d'intérieur, pour vérifier l'adéquation entre la formation offerte et les deux aspects que sont la professionnalisation et la réalité de la profession de designer d'intérieur. Les constats mis à jour ont permis aux enseignantes et aux enseignants en design d'intérieur de se donner un plan d'action visant l'amélioration de la formation. Il comporte plusieurs révisions dont celle du profil de sortie, du logigramme<sup>7</sup>, de la grille de cours<sup>8</sup> et des descriptifs de cours<sup>9</sup> (Cégep Marie-Victorin, 2014*a*).

Nous avons identifié qu'un des objectifs de l'évaluation du programme est de favoriser un programme plus cohérent, à la fois exigeant et adapté aux besoins. Toutefois, la qualité des dispositifs d'évaluation des compétences n'est pas abordée alors qu'elle constitue l'une des cibles du Renouveau collégial. Nous constatons que les enseignantes et les enseignants sont très préoccupés par les connaissances, les habiletés, la progression des apprentissages et la cohérence entre les cours. Cependant, dans les descriptifs de cours, les limites des apprentissages et leur niveau demeurent

---

<sup>7</sup> Le logigramme de formation regroupe, dans une grille, les cours porteurs, le nombre d'heures auquel ils correspondent et les sessions où ils sont enseignés, en relation avec chacune des compétences.

<sup>8</sup> Grille de cours ou grille de programme: «représentation détaillée de la distribution des cours d'un programme donné, telle qu'elle est définie par le collège. Cette grille fait état de la distribution des cours du programme à chacun des trimestres» (Gouvernement du Québec, 2004, p. 8).

<sup>9</sup> Un descriptif de cours présente la compétence visée et les compétences sollicitées, la place du cours dans le programme, la cible d'apprentissage, l'épreuve finale, les contenus essentiels, les habiletés et attitudes développées, les stratégies pédagogiques suggérées et la médiagraphie.

flous, plus particulièrement lorsqu'une compétence s'échelonne sur plus d'un cours (Chaumont, 2015; Martin, 2012).

### *1.3.2 La reconnaissance professionnelle par le biais de l'accréditation*

En plus des exigences liées au programme de formation et aux politiques du collège, des normes d'accréditation des programmes de design d'intérieur au Canada sont élaborées par le Conseil des normes (Council for Interior design Accreditation, 2014). Ce conseil est composé d'individus aux intérêts variés: enseignantes et enseignants, praticiennes et praticiens en design d'intérieur, représentants du public qui ont utilisé les services de designers d'intérieur, autres designers et enseignantes et enseignants dans le domaine de l'environnement, et autres individus jugés aptes au développement de normes acceptables et à la révision de programmes pédagogiques en design d'intérieur. La révision annuelle des normes tient compte du développement continu de la pratique du design d'intérieur, des savoirs grandissants et des changements dans l'éducation au niveau postsecondaire. Le Council for Interior Design Accreditation (CIDA) a le mandat de surveiller la validité et la fiabilité des normes qui sont examinées et commentées par ses membres parmi lesquels on compte des organismes du milieu du design, des représentants de l'industrie, des responsables de programmes de design d'intérieur accrédités et non accrédités, des agents impliqués dans l'accréditation et autres (Council for Interior Design Accreditation, 2014).

Afin d'assurer l'excellence, les programmes de design d'intérieur doivent maintenir des normes élevées de performance pour les étudiantes et les étudiants ainsi que pour les collèges. Les normes de CIDA sont la référence pour la mesure des résultats.

Le Council for Interior Design Accreditation (2014) a précisé les attentes minimales d'apprentissage des étudiantes et des étudiants, qui comprennent: la sensibilisation, la compréhension et l'application ou l'habileté. Ces attentes décrivent

le niveau que les étudiantes et les étudiants doivent atteindre au moment de leur graduation. Malgré ces précisions, des questions demeurent: où se situe le seuil de réussite correspondant à la note de passage? Le seuil de réussite correspond-il aux attentes minimales? Le Council for Interior Design Accreditation (2014) ne propose pas de méthodes reconnues pour mettre en place un dispositif d'évaluation qui permettrait de certifier que les étudiantes et les étudiants répondent aux attentes minimales des normes professionnelles, en d'autres mots de certifier la maîtrise ou la non-maîtrise des compétences.

### *1.3.3 L'enjeu de la professionnalisation*

La professionnalisation de l'ensemble des programmes techniques préoccupe actuellement le réseau collégial (Cégep Marie-Victorin, 2014a). De fait, Kabore, Dion et Doray (2016) soulèvent cette question:

La volonté de rapprocher les formations aux besoins du marché et d'en soumettre les finalités aux normes du monde du travail nous conduit ainsi à la problématique de la «professionnalisation des formations», omniprésente dans les préoccupations politiques en matière de développement des offres de formation (p. 4).

En effet, en se référant aux normes de Council for Interior Design Accreditation (2014), nous avons constaté que la tendance à la professionnalisation des programmes techniques comporte un enjeu majeur, car elle exige une plus grande formation qui entraîne une augmentation des heures de formation pouvant aller jusqu'à une année de formation supplémentaire, alors que les programmes techniques au Québec s'échelonnent sur trois ans.

Par ailleurs, l'Association professionnelle des designers d'intérieurs du Québec (APDIQ) a pris la décision de s'arrimer à des standards pancanadiens de

reconnaissance professionnelle et de se joindre à la Fédération canadienne des associations professionnelles, dont fait partie Designers d'intérieur du Canada (DIC).

Depuis janvier 2012, l'APDIQ exige que ses nouveaux adhérents aient réussi les examens du National Council for Interior Design Qualification (NCIDQ) pour obtenir l'appellation de designer d'intérieur certifié APDIQ. Il s'agit d'un standard américain permettant une meilleure mobilité professionnelle (Association professionnelle des designers d'intérieur du Québec et Designers d'intérieurs du Canada, 2011).

Une enseignante et un enseignant en Techniques de design d'intérieur au Cégep Marie-Victorin ont procédé à une étude comparative préliminaire entre le programme Techniques de design d'intérieur et le cahier des exigences professionnelles de CIDA (Cégep Marie-Victorin, 2014*b*), afin d'identifier les aspects à améliorer dans le programme actuel. Cette analyse a été faite en comparant les 21 compétences du devis ministériel concernant la formation spécifique, à partir duquel a été élaboré le programme Techniques de design d'intérieur du Cégep Marie-Victorin, aux 16 exigences professionnelles établies par Le Council for Interior Design Accreditation (2014) et présentées à l'annexe D.

L'étude comparative préliminaire révèle que les contenus du programme Techniques de design d'intérieur couvrent globalement les standards professionnels établis par CIDA. Toutefois, le programme couvre peu les nouvelles conditions d'exercice dans le domaine de l'environnement bâti, notamment le développement durable, les processus intégrés de conception et de construction, l'interdisciplinarité, la mondialisation et la professionnalisation qui suit l'augmentation des niveaux de responsabilités assumés par les praticiennes et les praticiens en design d'intérieur (Cégep Marie-Victorin, 2014*b*).

Nous constatons que les habiletés, les attitudes et les savoirs sont grandissants et de plus en plus pointus. Ils exigent que les étudiantes et les étudiants démontrent leur capacité à les utiliser et à témoigner des attitudes attendues dans des contextes variés pour répondre à diverses problématiques. Ces nouvelles exigences professionnelles complexifient la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation, et particulièrement l'établissement d'exigences professionnelles minimales correspondant au seuil de réussite et à la note de passage, en raison de leur caractère multidimensionnel. *Comment évaluer cette capacité ajoutée et, plus particulièrement, comment établir la capacité minimale correspondant au seuil de réussite qui permet d'attester de la maîtrise ou de la non-maîtrise de la compétence? Comment s'assurer qu'elles sont conformes aux principes et aux exigences des politiques d'évaluation des apprentissages des collèges?*

#### *1.3.4 Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA)*

Une politique d'évaluation des apprentissages (PIEA), telle que définie dans le cadre de référence de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), est un «Document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et d'en témoigner» (Gouvernement du Québec, 1994, p. 7). Les enseignantes et les enseignants ont l'obligation de mettre en place des dispositifs d'évaluation respectant la PIEA.

Afin d'établir un portrait plus global de la situation, à l'automne 2015, nous avons consulté les PIEA de six collèges: Cégep de Rivière-du-Loup (2014), Cégep de Saint-Laurent (2012), Cégep du Vieux Montréal (1994), Cégep Garneau (2009), Cégep Marie-Victorin (2005a) et Collège Dawson (2011) pour connaître leurs exigences concernant les dispositifs d'évaluation et leur partage des responsabilités dans ce domaine. Tous ces collèges retenus offrent une formation en design d'intérieur,

ou des formations comportant des compétences liées aux aspects création ou technique, ou les deux. La liste des formations offertes est présentée à l'annexe E.

En matière d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges<sup>10</sup> retenus reconnaissent l'autonomie professionnelle du corps professoral, de même que la diversité des cadres de référence disciplinaires et pédagogiques. Toutefois, les politiques mentionnent que certaines responsabilités institutionnelles et départementales doivent encadrer cette autonomie, afin d'assurer la qualité des diplômes décernés par les collèges. Nous avons identifié plusieurs points de convergence, dont nous résumons les principaux ici:

1. La crédibilité de l'évaluation des apprentissages repose sur les enseignantes et les enseignants d'un programme, ils doivent s'assurer de l'équivalence des évaluations dans les mêmes cours par un mécanisme de concertation entre eux;
2. Les notes de passage sont établies à 60 %; cependant, certains objectifs d'apprentissage ou certains comportements sont si importants que, s'ils ne sont pas atteints ou respectés, ils entraînent à eux seuls le verdict d'échec ou le retrait du droit à l'évaluation;
3. L'enseignante ou l'enseignant doit satisfaire aux prescriptions ministérielles de chacun des cours du programme;
4. L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité entière de concevoir et d'appliquer un dispositif d'évaluation des apprentissages, et de le communiquer aux étudiantes et aux étudiants.

---

<sup>10</sup> Les références ne seront pas indiquées dans les prochains paragraphes pour conserver l'anonymat des collèges.

À la lecture des PIEA des différents collèges retenus, nous avons identifié des principes communs en matière d'évaluation des apprentissages. Les évaluations doivent être:

1. justes et équitables, à l'abri de l'arbitraire et de l'injustice, car l'équité exige une cohérence entre les compétences visées, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les modalités d'évaluation;
2. transparentes, en informant l'étudiante ou l'étudiant des types d'évaluation, des critères et des résultats;
3. valides, en faisant référence à la capacité de l'instrument d'évaluation à vérifier réellement ce qu'il doit vérifier;
4. pertinentes, en lien avec les objectifs d'apprentissage.

Il est mentionné dans la PIEA d'un collège que l'évaluation des apprentissages est intégrée à l'enseignement pour refléter les intentions des documents qui assurent la cohérence du programme (profil de sortie, descriptifs et plans de cours, épreuve synthèse de programme). À cet égard, il est mentionné dans une PIEA d'un autre collège que l'enseignante ou l'enseignant doit vérifier le niveau d'intégration par l'étudiante ou l'étudiant des différents apprentissages réalisés tout au long du cours.

Les PIEA mentionnent que les instruments d'évaluation doivent être fidèles, ce qui implique l'exactitude; les résultats doivent demeurer comparables pour des étudiantes ou des étudiants qui se trouvent dans des situations identiques lors d'administrations différentes.

Enfin, l'une des PIEA mentionne la notion d'intégration des apprentissages, en stipulant qu'une étudiante ou un étudiant a intégré ses apprentissages quand il est capable, dans une situation complexe telle qu'une résolution de problème, une étude de cas, un projet, une production ou autres, de faire appel, d'une manière autonome et efficace, aux connaissances théoriques et pratiques pertinentes à la situation. Ainsi posée, l'intégration ne peut pas se vérifier par la seule démonstration par l'étudiant ou

l'étudiante de connaissances isolées sans lien entre chacune (par exemple, dans le cas de questions fermées, de problèmes simples, ou de vrai ou faux). Parmi toutes les définitions des PIEA analysées, cette définition est sans contredit celle qui oriente davantage l'enseignant pour faire face à sa responsabilité de juger de l'atteinte ou non de la cible d'apprentissage par l'étudiante ou l'étudiant.

Malgré le fait que les PIEA proposent certaines modalités d'évaluation, les collèges restent muets sur la manière de mettre en place des dispositifs d'évaluation. Et quand vient le moment de certifier la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence, on constate une absence d'outils pour aider les enseignantes et les enseignants à établir le seuil de réussite d'une compétence dans un cours d'un programme d'études collégiales.

#### **1.4 Les exigences liées à l'évaluation des compétences dans un programme d'études collégiales**

Dans les sous-sections suivantes, nous présentons quelques constats tirés d'évaluation de programmes d'études collégiales concernant l'évaluation des compétences, suivis d'une appréciation des pratiques des collèges émise par la CÉEC et de difficultés soulevées à propos de l'évaluation des compétences dans le cadre de recherches.

##### *1.4.1 Quelques constats tirés d'évaluation de programmes d'études collégiales*

À la lecture de rapports d'évaluation et d'actualisation du cégep Marie-Victorin (2014a) qui vise [notamment] à déterminer la valeur des programmes de formation et d'en améliorer la qualité» (p. 7), nous avons relevé les dispositifs d'évaluation de cinq programmes d'études: les programmes Commercialisation de la mode (Cégep Marie-Victorin, 2005b), Techniques d'éducation spécialisée (Cégep Marie-Victorin, 2007), Design de mode (Cégep Marie-Victorin, 2011), Graphisme (Cégep Marie-Victorin,



2013) ainsi que le programme Arts visuels (Cégep Marie-Victorin, 2012). Ces programmes d'études ont des éléments de compétences de même nature que ceux de Design d'intérieur.

Les rapports d'évaluation ou d'actualisation de ces programmes nous permettent de dégager des similitudes en matière d'évaluation, notamment en ce qui a trait à l'appréciation des étudiantes et des étudiants:

1. Les critères d'évaluation des apprentissages ne sont pas toujours équitables pour un même cours;
2. Les enseignants ne sont pas toujours justes dans leurs évaluations;
3. Les consignes et les critères ne sont pas toujours clairs et ne sont pas suffisamment transmis à l'avance.

Dans leur plan d'action regroupant les mesures à mettre en place et d'un échéancier pour actualiser le programme, les enseignantes et les enseignants de plusieurs programmes doivent également faire une réflexion sur la clarification de ce qui doit être évalué selon le niveau attendu pour chaque session, et sur l'assurance de l'équité entre les évaluations des enseignantes et des enseignants pour un même cours. Ils doivent également uniformiser leurs dispositifs d'évaluation en cernant mieux les éléments de compétence à évaluer et en développant des grilles à échelle descriptive<sup>11</sup>.

Nous constatons que la mise en place de dispositifs d'évaluation semble une tâche difficile pour les enseignantes et les enseignants, car les compétences comportent de nombreux éléments auxquels sont rattachés des critères de performance et des contextes de réalisation qui sont tout aussi nombreux (Boulanger, 2014). Dans le même sens que plusieurs chercheuses et chercheurs, Rey (2014) soutient que l'approche par

---

<sup>11</sup> Les références ne seront pas indiquées pour conserver l'anonymat des enseignantes et des enseignants des programmes d'études.

compétences ne facilite pas l'évaluation; il précise que cette dernière bouleverse les instruments traditionnels et qu'en retour les exigences d'évaluation interrogent la notion de compétence.

À cet égard, plusieurs programmes prévoient, dans la foulée de leur évaluation de programme, des capsules pédagogiques offertes par le Service des programmes et du développement pédagogique en lien avec l'évaluation car, encore une fois, nous constatons que les exigences du marché du travail sont grandissantes, que les enseignantes et les enseignants doivent composer avec le même nombre d'heures de formation et que le collège reste muet sur la manière de faire dans sa PIEA (Cégep Marie-Victorin, 2005a).

#### *1.4.2 Quelques observations émises par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial au sujet de l'évaluation dans des programmes d'études collégiales*

Pour garantir la qualité des évaluations, la CÉEC repose son jugement sur les critères de justice et d'équité, en portant une attention particulière aux processus mis en place par les collèges pour atteindre cet objectif (Gouvernement du Québec, 2012a). Globalement, la CÉEC a constaté que les collèges ont révisé les programmes en les élaborant selon l'approche par compétences, en les redéfinissant en objectifs et standards, en les mettant en œuvre et en assurant leur gestion. En ce qui concerne l'évaluation, la Commission a constaté que l'évaluation formative, qui permet d'évaluer la progression des apprentissages, est mieux comprise et sa pratique, plus répandue (*Ibid.*).

Quant à l'évaluation sommative, où les étudiantes et les étudiants doivent faire la démonstration qu'ils ont atteint les objectifs assignés à un cours selon les standards requis, la CÉEC s'est penchée sur les aspects suivants: la fidélité des épreuves avec les contenus essentiels du cours, la capacité des épreuves à permettre d'attester du niveau d'apprentissage des étudiantes et des étudiants selon les standards établis et

l'équivalence des évaluations lorsqu'un même cours est donné par plus d'une enseignante ou d'un enseignant (Gouvernement du Québec, 2012*b*). Le tableau suivant, adapté du même document, présente les constats positifs et les lacunes relevés par la CÉEC.

Tableau 3  
Appréciation des pratiques d'évaluation sommative des collèges par  
la CEEC concernant l'épreuve finale de cours

Constats positifs des épreuves	Lacunes des épreuves
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles sont en lien avec les contenus enseignés.</li> <li>• En général, elles ont un caractère synthèse.</li> <li>• Elles permettent de mesurer le niveau d'atteinte des objectifs selon les standards.</li> <li>• Leurs pondérations sont significatives.</li> <li>• En général, elles sont équivalentes lorsqu'un cours est donné par plus d'une enseignante ou d'un enseignant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certaines d'entre elles ne portent pas sur la globalité de la compétence.</li> <li>• Le niveau taxonomique n'est pas toujours approprié aux standards visés.</li> <li>• Certaines d'entre elles consistent en un travail d'équipe sans aucune mesure individuelle pour attester de l'objectif du cours.</li> <li>• Les pondérations ne sont pas toujours significatives, de sorte qu'elles ne permettent pas d'attester l'atteinte de l'objectif du cours selon les standards et ainsi la maîtrise de la compétence.</li> </ul>

Source: Gouvernement du Québec (2012*b*). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Pour des évaluations justes et équitables*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Ainsi, la «Commission constate que la mesure du niveau d'atteinte des objectifs d'un cours selon les standards est une forme d'évaluation dont l'implantation doit être poursuivie» (Gouvernement du Québec, 2012*b*, p. 16). Elle a formulé plusieurs avis aux collèges afin que les épreuves finales permettent de mesurer, pour chacune des étudiantes et chacun des étudiants, le niveau d'atteinte des objectifs selon les standards visés. Nous constatons encore une fois que cette responsabilité revient aux collèges et qu'ils sont muets, à la lumière des PIEA des collèges consultées<sup>12</sup>, sur

---

<sup>12</sup> Les références ne seront pas indiquées pour conserver l'anonymat des collèges.

la manière de mettre en place des dispositifs d'évaluation permettant de mesurer le niveau d'atteinte des objectifs et des standards visés, et de déterminer plus particulièrement le niveau correspondant au seuil de réussite.

Concernant l'épreuve synthèse de programme, qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant de démontrer qu'il maîtrise l'ensemble des compétences de son programme d'études, les observations de la CÉEC révèlent actuellement la nécessité d'une meilleure intégration des intentions éducatives de la formation générale ainsi que d'une meilleure assurance de la capacité de l'épreuve pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de démontrer qu'ils maîtrisent l'ensemble des compétences de leur programme d'études (Gouvernement du Québec, 2012*b*). Comment arriver à établir un seuil de réussite d'un cours avec justesse lorsque son épreuve finale n'est pas au point? Nous constatons tout le travail en amont qu'exige la détermination rigoureuse d'un seuil de réussite.

#### *1.4.3 Un éventail de pratiques évaluatives au collégial*

Dans sa thèse de doctorat en Éducation, Leroux (2010) relève des difficultés liées à l'évaluation des compétences dans les données de différentes recherches effectuées entre 2000 et 2005 portant sur les pratiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial. Il en ressort un manque de modèles d'évaluation des compétences répondant aux exigences des PIEA dans les collèges concernés par ces recherches. Malgré cela, les enseignantes et les enseignants de différents programmes et disciplines demeurent soucieux d'aligner l'évaluation des apprentissages sur l'approche par compétences, en centrant celles-ci sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Dans sa recherche, Leroux (2010) constate que les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants s'inscrivent dans un courant de l'évaluation authentique où l'évaluation a un sens pour les étudiantes et les étudiants, notamment en ce qui concerne la valeur des contenus et des apprentissages, le rapport

des activités scolaires avec le monde extérieur et l'accessibilité des savoirs et leur potentialité d'apprentissage (Scallon, 2004a).

En s'appuyant sur les travaux de Howe et Ménard (1994) et de Leroux (2010), Bélanger et Tremblay (2012) ont procédé à une enquête sous forme de questionnaire distribué à plus de 700 enseignantes et enseignants provenant de 12 collèges de la province de Québec. Cette enquête portait sur leurs croyances et leurs pratiques en évaluation des apprentissages. Cinq dimensions ont été explorées: le but, la qualité, l'intégrité du processus, la rétroaction et la composition de la note. Cette enquête s'intéressait en plus aux fréquences d'utilisation d'un éventail de pratiques touchant les cibles, l'évaluation formative et l'évaluation sommative, la notation et certaines pratiques collaboratives; les pratiques sondées sont présentées au tableau suivant, adapté de Bélanger et Tremblay (2012).

Tableau 4  
Un éventail de pratiques évaluatives au collégial entre 1993 et 2010

Les grands constats
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence accrue de l'importance à des cibles complexes;</li> <li>• Augmentation des pratiques collaboratives, en particulier le choix du type d'évaluation en équipe d'enseignantes et d'enseignants offrant le même cours;</li> <li>• Variété de formes d'évaluation, dont l'outil le plus fréquent, l'examen de type papier-crayon;</li> <li>• Utilisation récurrente: questions à développement;</li> <li>• Utilisation peu fréquente: questions de type vrai ou faux et questions à choix multiples;</li> <li>• Cible première: les problèmes complexes et la pensée critique;</li> <li>• Nombre important d'enseignantes et d'enseignants qui réutilisent, dans l'évaluation sommative, une question déjà vue en évaluation formative;</li> <li>• Instrument de jugement fréquent: le barème de correction;</li> <li>• Évaluations formatives souvent instrumentées et évaluées par les enseignantes et les enseignants;</li> <li>• Même grille souvent conservée tant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative.</li> </ul>

Source: Bélanger, D.-C., Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa.

Globalement, il ressort de l'enquête que les évaluations sont variées et propices à l'évaluation des tâches complexes, même si l'examen papier-crayon demeure la forme d'évaluation la plus répandue. Celle-ci comprend fréquemment des questions à développement. Le portrait des croyances des enseignantes et des enseignants indique une adhésion à l'approche par compétences, une appropriation de ses principes reconnus et des pratiques cohérentes avec celle-ci. À l'inverse, le cumul des points dans un bon nombre d'évaluations demeure la pratique courante. Leroux (2010) a constaté la même pratique pour porter un jugement sur la maîtrise de la compétence, qui se reporte à la notion d'évaluation sommative (à laquelle une note ou une addition de notes est associée). Comment peut-on s'assurer qu'une addition de notes, provenant de différentes évaluations réalisées tout au long du processus d'apprentissage d'un cours, soit garante de la maîtrise d'une compétence selon que la note finale est au-dessus ou en dessous de la note dite note de passage? Il n'y a aucune méthodologie connue pour établir le seuil de réussite de la compétence dans le cadre d'un cours.

#### *1.4.4 L'absence d'un outil référentiel dans l'évaluation des compétences*

En l'absence d'un outil référentiel, Scallon (2004a) soutient que l'évaluation dans une approche par compétences n'est pas si simple. Pour évaluer la maîtrise d'une compétence, on ne peut se contenter d'additionner divers résultats obtenus en cours de route ni de s'appuyer sur une situation unique, qu'elle soit simple ou complexe, au terme de la progression d'un cours. Cet auteur aborde la notion de démarche certificative, qui doit se situer, selon lui, entre ces deux extrêmes dont la logique reste à mettre à l'épreuve. Le défi est d'harmoniser toutes les informations recueillies en cours de route et les performances obtenues à la fin d'un parcours (*Ibid.*). Scallon (2004a) pose la question:

Comment mener une démarche de certification en s'appuyant sur la progression de l'élève, sans passer par une addition arithmétique, tout en obtenant des informations aussi récentes que celles fournies par un examen terminal de la dernière heure? (p. 205)

Dans une logique d'évaluation de compétence, Leroux (2010) soutient que l'évaluation des apprentissages doit rendre compte de la progression en s'appuyant sur le jugement, et en s'éloignant d'une logique dite de sommation. Mais comment définir cette progression? Quels sont les objets à prendre en considération? Comment porter un jugement non arbitraire dans l'évaluation des apprentissages? Comment arriver à établir le seuil de réussite d'un cours de façon rigoureuse dans une démarche d'évaluation qui s'appuie sur la progression de l'étudiante ou de l'étudiant à travers différentes tâches réalisées? Bien que plusieurs autrices et auteurs (Scallon, 2004a; Leroux, 2010; Tardif, 2006) proposent des modalités et recommandations, les collèges n'en font aucune mention.

À partir des données d'une recherche sur les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial, Leroux (2010) a soulevé qu'ils distinguent les buts de l'évaluation formative de ceux de l'évaluation sommative, et que le nombre d'évaluations sommatives a diminué, donnant ainsi plus de poids à chaque évaluation. Elle explique cette diminution par la mise en place de modalités d'évaluation de la compétence qui incluent la réalisation de tâches complexes, sur une plus longue période, accompagnées de nombreuses rétroactions communiquées aux étudiantes et aux étudiants. Cette pratique évaluative permet aux enseignantes et aux enseignants d'évaluer la compétence au terme du cours, dans ce qui est appelé une épreuve terminale de cours ou une épreuve finale de cours (*Ibid.*).

La CÉEC, comme nous l'avons souligné, exige des collèges qu'ils mettent en place des épreuves finales de cours comportant une pondération significative, de manière à permettre d'attester de l'atteinte des objectifs selon les standards de performance (Gouvernement du Québec, 2012b), l'objectif étant de s'assurer que les étudiantes et les étudiants sont compétents au terme de l'apprentissage. Mais nous constatons que cette exigence porte sa propre incohérence. En nous référant à Howe (2006), il est en effet plausible de penser qu'une étudiante ou un étudiant puisse

accumuler des points en cours de session lui permettant d'obtenir la note de passage sans avoir pu démontrer la maîtrise de la compétence, ou en démontrant des apprentissages partiels à la fin d'un cours si une enseignante ou enseignant fait preuve de maladresse.

De quelle façon les collègues peuvent-ils s'assurer qu'une étudiante ou un étudiant ne puisse masquer son incompetence lors des évaluations, alors qu'ils restent muets sur la manière d'établir un seuil de réussite d'un cours? Un outil qui permettrait d'établir ce seuil serait utile aux collègues pour témoigner du parcours d'un étudiant ou d'une étudiante, de son admission à sa réussite de l'ensemble des cours, et d'attester qu'il ou elle répond aux conditions d'obtention de son diplôme tel que l'exige la CÉEC (Gouvernement du Québec, 2012*b*).

Qu'en est-il des compétences qui s'échelonnent sur plusieurs cours, comme c'est le cas en Techniques de design d'intérieur? Howe (2006) précise que, dans cette situation, l'évaluation de la compétence ne peut se faire qu'au dernier cours de la séquence et que, dans les cours précédents, on ne peut évaluer que des apprentissages partiels correspondant à des éléments de compétence. Selon Howe (2006), il faut bien reconnaître les apprentissages partiels et les sanctionner, car la réalité pédagogique justifie que l'apprentissage d'une compétence puisse s'étaler sur plus d'une session. Bien que la littérature propose certaines modalités pour arriver à les sanctionner, les collègues<sup>13</sup> demeurent muets, encore une fois, sur la manière d'établir un seuil de réussite dans un tel cas.

Howe (2006) rappelle que l'évaluation des apprentissages au collégial est conçue, planifiée et administrée par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes de façon artisanale. En 1993, Howe constatait que les 12 000 enseignantes et enseignants n'avaient peu ou pas de formation en mesure et évaluation. À cet égard, Louis (1999,

---

<sup>13</sup> Les références ne seront pas indiquées pour conserver l'anonymat des collègues.



dans Howe, 2006) constatait qu'il n'est pas rare qu'après un examen, une enseignante ou un enseignant se rende compte que le niveau d'habileté des étudiantes et des étudiants est inférieur aux exigences des questions posées. Il serait donc imprudent, selon Howe, (2006) de faire porter la réussite ou l'échec d'un cours sur le seul résultat obtenu à l'épreuve finale d'un cours en raison de l'erreur de mesure qui pourrait se glisser dans les dispositifs d'évaluation, à cause du caractère artisanal de ceux-ci. Dans un tel contexte, nous pouvons nous poser la question suivante: comment les enseignantes et les enseignants arrivent-ils à établir le seuil de réussite d'un cours de façon rigoureuse en l'absence d'un outil auquel se référer et reconnu dans les PIEA?

De plus, dans son essai de maîtrise en enseignement au collégial, Martin (2012) précise que la mise en œuvre d'un programme d'études collégiales morcelle les compétences du devis ministériel dans plusieurs cours, ce qui soulève de nombreux questionnements et engendre des difficultés chez les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des compétences.

## **1.5 L'importance accordée à la qualité de l'évaluation des apprentissages**

Dans cette sous-section, les mises en œuvre des principes et des exigences de la PIEA en vigueur dans un collège et la fixation du seuil de réussite sont présentés suivis du défi que représente la fixation d'un tel seuil.

### *1.5.1 La mise en œuvre de la politique d'évaluation dans les collèges*

Les PIEA sont établies conformément au Règlement sur le Régime des études collégiales (RREC) du Gouvernement du Québec (1993) et doivent respecter le cadre de référence de la CÉEC, «un organisme d'assurance qualité public et indépendant dont la mission est de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et d'en témoigner» (Gouvernement du Québec, 2012a, p. 1). Les PIEA, y compris les procédures de sanction des études et leur application, sont évaluées par la

CÉEC. Quatre principes sont à l'origine de la PIEA: l'étudiant a le droit d'être évalué de façon équitable, les instruments d'évaluation sont les témoins d'une évaluation de qualité, la diversité des pratiques institutionnelles doit être respectée et l'évaluation des apprentissages est une composante essentielle de l'acte pédagogique et de la gestion de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2012a).

En 1994, la CÉEC stipulait qu'elle évaluerait ces politiques «pour attester la qualité de l'évaluation des apprentissages et pour contribuer à l'améliorer, en s'assurant que les objectifs d'apprentissage et les seuils de réussite sont clairement définis, qu'ils sont évaluables et que les pratiques pour en mesurer l'atteinte sont pertinentes, cohérentes, efficaces et transparentes» (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 1). Par qualité de l'évaluation des apprentissages, la CÉEC entend l'obligation de la définition claire des objectifs et des standards des activités d'apprentissage, la précision sur leur mise en séquence et la réflexion sur le meilleur moyen d'en attester la réalisation dans le but d'améliorer les apprentissages (Gouvernement du Québec, 2012b).

### *1.5.2 Les défis de la mise en œuvre du seuil de réussite*

L'approche par compétences impose de nouveaux défis liés à la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. Concernant l'évaluation, Scallon (2005) élabore un plan de formation où il définit ainsi la compétence professionnelle en matière de conduite d'actions d'évaluation: «au regard de chaque individu en formation, évaluer les compétences qu'il doit posséder au terme de son programme d'études ainsi que les apprentissages liés à leur développement» (p. 1).

Les méthodes d'évaluation doivent maintenant prévenir les difficultés d'apprentissage et les échecs, en assurant un meilleur suivi auprès des étudiantes et des étudiants et en les amenant à utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans des situations variées (Scallon, 2004a). Nous n'avons relevé aucune manière de faire dans

les PIEA pour identifier les contenus essentiels, déterminer la séquence et les niveaux des apprentissages ou pour élaborer des dispositifs d'évaluation et leur application. La concertation entre les enseignantes et les enseignants, dans le traitement de tous ces aspects, favoriserait la cohérence des programmes d'études. La CÉEC reconnaît que la mesure du niveau d'atteinte des objectifs d'un cours selon les standards est une forme d'évaluation dont l'implantation doit être poursuivie, car ce mécanisme est essentiel pour permettre aux collèges d'attester que l'étudiante ou l'étudiant répond, à la fin de ses études, aux conditions d'obtention de son diplôme (Gouvernement du Québec, 2012*b*). D'où l'importance d'établir de façon rigoureuse le seuil de réussite d'un cours, afin d'assurer la qualité de la sanction des études dont les collèges sont responsables. Comment peut-on arriver à établir un seuil de réussite fiable sans une méthodologie reconnue?

À cet égard, les rapports d'évaluation et d'actualisation des programmes d'études au cégep Marie-Victorin mettent en évidence la complexité de l'évaluation des compétences. Ces dernières comportent de nombreux éléments auxquels sont rattachés des critères de performance et des contextes de réalisation qui sont tout aussi nombreux. Comme nous l'avons constaté à la lecture de l'étude comparative entre le devis ministériel et les exigences professionnelles de CIDA (Cégep Marie-Victorin, 2014*b*), la professionnalisation du design d'intérieur augmente les niveaux de compétence à atteindre dans les programmes d'études en raison des responsabilités croissantes assumées par les praticiennes et les praticiens.

En design d'intérieur, à l'instar d'autres programmes étudiés, l'évaluation de programme (Cégep Marie-Victorin, 2014*a*) révèle que les enseignantes et les enseignants constatent un manque de cohérence dans la séquence des apprentissages et de concertation pour les niveaux d'apprentissage. Ils constatent l'importance de réviser les descriptifs de cours, de clarifier les contenus et d'en ajouter de nouveaux en lien avec les exigences du marché du travail et d'établir un référentiel commun pour une meilleure cohérence du programme. Dans plusieurs axes de formation, les

enseignantes et les enseignants s'entendent sur l'importance de préciser le niveau de compétence à atteindre pour chacun des cours. Nous pouvons aisément supposer que, dans un tel contexte où les niveaux de compétences à atteindre ne sont pas clairs, des disparités se retrouvent entre les dispositifs d'évaluation d'un même cours donné par plus d'une enseignante ou d'un enseignant (*Ibid.*). À ce sujet, la CÉEC est claire: l'équivalence des évaluations, reposant sur la concertation des enseignantes et des enseignants lorsqu'un même cours est donné, est nécessaire pour assurer l'équité des évaluations (Gouvernement du Québec, 2012b).

Accorder de l'importance à la qualité de l'évaluation des apprentissages et des compétences et aux exigences qui s'y rattachent sans disposer d'une instrumentation reconnue pour en définir les standards et les niveaux à atteindre constitue un problème de taille.

## 2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

À la suite des constats dégagés lors de l'évaluation du programme Design d'intérieur en 2011, Pronovost (2012a, 2012b) a porté un jugement critique sur la cohérence et l'efficacité du programme d'études en lien avec les compétences dites techniques, où il a constaté des difficultés liées à la cohérence entre les cours, à la progression des apprentissages d'un cours à l'autre lorsque les compétences s'échelonnent sur plus d'un cours et à l'établissement des seuils de réussite des cours. Le problème de l'essai est issu de la collecte de données, des analyses et des recommandations formulées dans le cadre de ces travaux et d'observations sur le terrain. Dans cette section, nous présentons les difficultés liées aux grilles d'évaluation et au seuil de réussite, le doute entourant le seuil de réussite, la détermination des objets et des critères d'évaluation et la difficulté de fixer un seuil de réussite.

## **2.1 La complexité liée à la conception et à l'utilisation des grilles d'évaluation**

Lors de l'évaluation du programme Design d'intérieur, la qualité pédagogique des plans de cours de l'année 2010-2011 a été évaluée et plusieurs d'entre eux ont été considérés satisfaisants en ce qui concerne l'explicitation des modalités d'évaluation des apprentissages: description, date de remise, points alloués, critères d'évaluation et mise en évidence de l'épreuve finale (Cégep Marie-Victorin, 2014a).

Voici un résumé des constats concernant les épreuves finales:

1. Une confusion est présente entre objets et critères d'évaluation;
2. Certains instruments d'évaluation ne renseignent pas sur les objets et les critères d'évaluation ainsi que sur les pondérations;
3. Les objets d'évaluation et les pondérations ne sont pas précis;
4. Des critères d'évaluation sont manquants;
5. L'utilisation fréquente du terme «qualité» dans les objets ou critères d'évaluation accentue l'imprécision dans les évaluations;
6. Les niveaux d'apprentissage à atteindre dans un cours, et plus particulièrement dans les séries de cours, manquent de clarté.

Par conséquent, le plan d'action prévoit, tout comme dans la plupart des programmes retenus dans le cadre de cet essai, des formations sur l'évaluation des apprentissages, notamment sur la formation des objets et des critères d'évaluation.

Dans un contexte où les enseignantes et les enseignants éprouvent des difficultés à évaluer des apprentissages et à concevoir des dispositifs d'évaluation incluant des grilles d'évaluation à échelle descriptive, nous pouvons aisément supposer que l'établissement du seuil de réussite d'un cours dans l'évaluation des compétences représente lui aussi un défi de taille.

Lapierre (2008) constate que les contextes de réalisation et les critères de performance nous renseignent sur la mise en œuvre des compétences, qui consiste à utiliser des connaissances, habiletés et attitudes à l'intérieur d'une famille de situations mais sans toutefois préciser les niveaux d'apprentissage attendus. De fait, lors des rencontres en design d'intérieur dans le cadre de l'évaluation de programme, plusieurs enseignantes et enseignants ont indiqué leur difficulté à établir les niveaux de performance à atteindre, difficulté encore accrue quand les contenus font l'objet d'un enseignement explicite dans plusieurs cours, notamment ceux qui partagent le développement d'une même compétence. Quel est le point de départ d'un cours... et où s'arrêter? Ce manque de précisions s'est transféré dans les descriptifs de cours et est en partie à l'origine de la redondance d'un cours à l'autre soulevée par les diplômés lors des entrevues de groupes, mettant en évidence le fait qu'il est «essentiel d'analyser et d'évaluer les finalités des [...] cours et leur progression d'un cours à l'autre» (Pronovost, 2012a, p. 5). Dans cette situation, nous constatons qu'il est difficile d'établir le seuil de réussite d'un cours lorsque les limites d'apprentissage de chacun des cours dans une série portant une même compétence ne sont pas clairement établies.

En design d'intérieur, nous avons relevé les deux situations suivantes lors de l'évaluation de programme:

1. L'établissement du niveau de complexité d'une compétence correspondant aux niveaux de performance, notamment au seuil de réussite, est souvent plus ou moins défini et varie d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre en regard des jugements professionnels;
2. Les grilles d'évaluation à échelle descriptive comportent des critères dont les niveaux de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite, portent souvent à interprétation en situation d'évaluation.

Dans son essai de maîtrise en enseignement au collégial, Leroux (1999) décrit une situation semblable vécue en Techniques d'éducation en service de garde au Cégep

de Saint-Jérôme concernant l'évaluation des compétences en stage. Les enseignantes et les enseignants se réunissent en groupe d'expertes et d'experts pour discuter des résultats des étudiantes et des étudiants afin de déterminer la note finale. Malgré l'expérimentation des grilles d'évaluation par les enseignantes et les enseignants à la suite d'une recherche menée par Delisle et Cantin (1994, dans Leroux, 1999), le processus d'évaluation permettant de porter un jugement aussi juste que possible sur le niveau d'atteinte de chacune des compétences par les étudiantes et les étudiants demeure problématique, «ainsi il en découle une difficulté à dégager un portrait juste de la situation de l'élève afin d'en arriver à une notation qui rejoigne le jugement expert de l'enseignant» (Leroux, 1999, p. 8).

Nous avons constaté, lors de l'évaluation de programme, en design d'intérieur au Cégep Marie-Victorin que l'absence d'une instrumentation concertée pour établir le seuil de réussite d'une compétence comportant des performances multidimensionnelles en situation d'évaluation ajoute à la complexité de rendre une décision claire et équitable, pour les enseignants et les enseignantes, au moment d'accorder ou non la note de passage. Bien que Leroux (1999) ait proposé un processus pour l'établissement d'un seuil de réussite dans un contexte d'évaluation des compétences en stage, basée sur la méthode de jugement du profil dominant<sup>14</sup>, nous constatons une absence de repères dans les collèges sur la manière de procéder pour arriver à évaluer des résultats multidimensionnels dans l'évaluation des performances.

Au début des années 2000, Raïche (2004) soulignait que la détermination d'un standard de compétence est relativement récente et pose le défi que représente l'existence de la multidimensionnalité du construit évalué. Nous avons été confrontés

---

<sup>14</sup> Méthode d'établissement de standards pour l'évaluation de performances élaborée par Jaeger, Hambleton et Plake (1997, dans Leroux, 1999) et fondée sur le jugement du profil dominant.

à cette problématique lors de l'application du processus de didactisation<sup>15</sup> en design d'intérieur en 2012. Raïche (2004) précisait que le sujet avait été peu traité d'une façon qui puisse produire des propositions utiles et efficaces. Il espérait beaucoup de développements à ce sujet (*Ibid.*).

## 2.2 Le doute entourant l'établissement d'un seuil de réussite

Des chercheurs et chercheuse (Leroux, 2015; Scallon, 2004a et Tardif 2017) font état de cette situation où la multidimensionnalité peut engendrer des disparités dans l'établissement des standards de performance entre les enseignantes et les enseignants. Scallon (2004a) soulève que l'enjeu est de rendre compte de la qualité de la performance observée de chaque étudiante et étudiant de façon à ce que deux enseignantes ou enseignants arrivent à peu de chose près aux mêmes résultats lors de la correction.

Par exemple, nous avons rencontré une situation en design d'intérieur s'y rapportant, dans le cadre du cours Projets commerciaux, où un enseignant a consulté un pair à propos de l'évaluation du travail d'un étudiant avant de prendre une décision à l'effet d'accorder ou non la note de passage. Les deux enseignants sont arrivés à des verdicts différents en raison de critères différents et de considérations liées à la connaissance de l'étudiant, qui ont occasionné des biais dans l'évaluation. Dans cette situation, nous avons constaté que le jugement professionnel et les instruments d'évaluation sont en cause, en raison de références imprécises et d'un manque de concertation entre les enseignantes et les enseignants dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation ainsi que dans l'interprétation des critères. Lafortune (2007) rappelle que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2003)

---

<sup>15</sup> Le processus de didactisation d'une situation de référence en situation de formation est le processus par lequel la mise en rapport des contenus et des finalités passe par un questionnement didactique (Lapierre, 2008).



indique que le jugement professionnel doit se fonder sur des références précises concernant les pratiques évaluatives.

À ce propos, Berthiaume, David et David (2011, dans Chaumont et Leroux, 2018) ont constaté que «plusieurs professeurs s’entendent, en effet, sur le fait que la partie la plus difficile de l’évaluation des apprentissages est l’interprétation du rendu de ceux-ci qui consiste à analyser la preuve d’apprentissage fournie par les étudiants et à attribuer une valeur à cette preuve» (p. 27). Chaumont et Leroux (2018) posent les questions suivantes: «En quoi le jugement lors du processus d’évaluation consiste-t-il? Quels en sont les paramètres? Qu’en est-il de la subjectivité et des biais cognitifs, incontournables écueils à l’exercice d’un jugement juste et valide?» (p. 27). Le Ministère de l’Éducation est muet à ce sujet; il renvoie la responsabilité aux collègues qui, à leur tour, restent muets.

Par ailleurs, les données recueillies en 2009, 2010 et 2011, à l’aide d’un questionnaire d’appréciation, auprès des étudiantes et des étudiants de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> en design d’intérieur sur leurs perceptions à l’égard de la qualité des évaluations des apprentissages font ressortir les principaux points à améliorer suivants:

1. Les consignes et les critères de correction ne sont pas toujours équitables pour un cours donné par plusieurs enseignantes ou enseignants;
2. Les corrections ne sont pas toujours justes et objectives;
3. Les consignes des travaux et les critères de correction devraient être plus clairs;
4. La présentation d’un projet est trop évaluée au détriment du processus et du contenu.

La difficulté de concertation et de cohérence entre les enseignantes et les enseignants, combinée au manque de formation en mesure et évaluation apportent des impacts négatifs sur la qualité des évaluations. Sans être exhaustifs, voici ceux que

nous avons relevés lors des rencontres de travail concernant l'évaluation de programme en Techniques de design d'intérieur:

1. L'iniquité dans les évaluations des travaux des étudiantes et des étudiants d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre;
2. Des validations fréquentes par les enseignantes et les enseignants auprès des pairs ou en comité d'enseignantes et d'enseignants experts;
3. Des demandes régulières de révision de notes de la part des étudiantes et des étudiants;
4. Des difficultés à arriver à un consensus dans les comités de révision de notes;
5. Une remise en question de la validité des évaluations.

En nous référant à Auger (1989, dans Leroux, 1999), nous constatons que l'iniquité dans les évaluations et la difficulté de défendre et d'expliquer clairement le seuil de réussite pour arriver à un consensus sont des indices que le seuil de réussite est non-pertinent, en partie ou totalement. Ces situations où le seuil de réussite n'est pas pertinent peuvent avoir des conséquences importantes, car il s'agit de juger si l'étudiante ou l'étudiant maîtrise ou non les apprentissages ou la compétence et de lui attribuer ou non, par la suite, la note de passage. Cette note est davantage une règle administrative permettant une reconnaissance des acquis ou un droit de passage à une classe supérieure (*Ibid.*).

La détermination du seuil de réussite dans une grille d'évaluation à échelle descriptive<sup>16</sup> constitue une démarche complexe en soi. Mais, tout d'abord, qu'en est-il de sa pertinence? Auger (1986, dans Leroux, 1999) explique la pertinence d'établir un seuil de réussite comme suit: «Un [...] seuil de réussite devient pertinent dans la

---

<sup>16</sup> «Une grille d'évaluation à échelle descriptive est un instrument d'évaluation qui comprend des critères d'évaluation, une description qualitative pour chacun des critères gradués en échelons distincts et variant d'un niveau de performance «excellent» à «pauvre» et une stratégie de notation » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 198).

mesure où l'on cherche à utiliser ce seuil comme règle de décision qui s'applique uniformément à tous les candidats et toutes les candidates d'un examen» (p. 65-66). Auger, (1986, dans l'essai de maîtrise de Leroux, 1999) ajoute: «que cette règle de décision qui sera définie doit avoir trois caractéristiques spécifiques. Elle se doit d'être équitable et juste, d'être défendable en tout temps, d'être explicable d'une façon compréhensive» (p. 66).

Il est intéressant de constater que ces avancées sont en corrélation avec les PIEA et qu'elles feront partie des fondements sur lesquels s'appuiera le développement d'un outil d'aide à l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Notre réflexion sur l'établissement d'un seuil de réussite comme standard ou développement minimal de la compétence ou d'une partie de la compétence nous a amené à poser les questions suivantes: le seuil de réussite doit-il correspondre au niveau de performance de la cible d'apprentissage d'un cours? Cette dernière correspond-elle au seuil minimum pour accéder à un autre cours, aux seuils d'entrée sur le marché du travail ou encore à des études supérieures? Si oui, qu'en est-il des autres niveaux de performance qui doivent être optimisés? Si non, à quoi doit-on se référer?

Comment arriver à déterminer les objets et les critères d'évaluation en vue de fixer le seuil de réussite? Sur quels principes devrait-on se baser? Tardif (2006) s'est penché sur ces questions qui font l'objet de la prochaine sous-section.

### **2.3 La détermination des objets et des critères d'évaluation**

La détermination des objets et des critères d'évaluation est une démarche complexe. Selon Tardif (2006), neuf principes encadrent l'évaluation des compétences. Nous nous sommes attardé à celui qui consiste à recourir à des critères

multiples dans chaque évaluation. L'auteur affirme qu'une production doit être évaluée à partir de critères:

1. portant sur le développement d'une ou plusieurs compétences;
2. portant sur les ressources cognitives;
3. sélectionnés en tenant compte des ressources relationnelles, motrices et sociales;
4. considérant l'autonomisation progressive dans le déploiement de la compétence.

En nous appuyant sur Tardif (2006), nous soulevons les questions suivantes: comment évaluer le niveau de développement des compétences d'une étudiante ou d'un étudiant? Comment évaluer son degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre? Comment évaluer l'étendue de situations dans lesquelles l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise?

Nous constatons que la combinaison de cette série de critères présentée par Tardif (2006) permettrait d'évaluer le développement de plusieurs compétences à la fois dans une même production qui serait caractérisée par un très haut degré d'authenticité. À ce propos, Leroux (2010) ajoute que l'évaluation doit porter sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables. L'évaluation globale et contextualisée permet aux étudiants et aux étudiantes de démontrer véritablement leur compétence, tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

Comment déterminer les critères d'évaluation? Comment fait-on pour établir la valeur de chaque critère? Quel poids relatif doit-on accorder à chaque critère? Quels en seront les indicateurs de développement? Comment établir les niveaux de performance associés aux apprentissages ou à la compétence? Comment établir le niveau de performance correspondant au seuil de réussite? Comment caractériser ce dernier? Un outil d'aide à l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des

compétences d'un cours permettrait aux enseignantes et aux enseignants de trouver réponse à ces questions.

## 2.4 La difficulté d'établir un seuil de réussite

Au début de la mise en place des programmes formulés selon l'approche par compétences, Leroux (1999) soulevait la difficulté d'établir un seuil de réussite. Elle posait la question «quel degré de réussite pour chaque compétence sera suffisant afin qu'il y ait réussite?» (p. 66).

Pour arriver à répondre à cette question, la démarche de jugement dans un programme par compétences est difficile et constitue une tâche lourde de conséquences pour les enseignantes et les enseignants (Tardif, 2004*b*). Il ajoute ajoute que l'évaluation de productions complexes est un problème important, compte tenu de l'état actuel des connaissances dans le domaine. L'évaluation nécessite de porter un jugement sur plusieurs apprentissages en concomitance (*Ibid.*).

Tardif (2006) suggère une échelle à six niveaux pour l'évaluation des apprentissages: débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître et expert; le niveau compétent correspondant à la visée des institutions collégiales. Il propose de décrire le profil de sortie en lien avec ce niveau. Ce niveau dit compétent correspond-il à la cible d'apprentissage qui est, selon Aylwin (1994), le niveau de performance optimale? Si oui, qu'en est-il du seuil de réussite au niveau dit compétent?

Nous avons relevé précédemment que Tardif (2006) invite les enseignantes et les enseignants à s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative que quantitative, ce qui demande des dispositifs d'évaluation fiables pour faciliter l'interprétation des résultats au seuil de réussite. Mais comment arriver à interpréter ces résultats au seuil de réussite avec clarté? Dans son essai de maîtrise en enseignement au collégial, Boulanger (2014) a conçu un outil de validation de

l'épreuve synthèse d'un programme d'études collégiales. Dans cet outil, elle pose cette question de la clarté du seuil de réussite fixé au terme de la formation. Elle insiste sur l'importance de démontrer que le seuil est précisé dans les consignes et la grille d'évaluation de l'ESP. Toutefois, l'essai demeure muet sur la manière de fixer le seuil de réussite.

### 3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Le constat entourant l'établissement du seuil de réussite nous a permis de prendre conscience que ce problème est beaucoup plus large, car il touche la structure et les contenus des programmes ainsi que la manière d'enseigner. En nous référant à D'Amour (1996, 1997), nous constatons que l'évaluation est un acte indissociable du processus d'apprentissage, car elle est apprentissage. Leroux (2014) soutient que l'évaluation formative a une fonction d'aide, car elle favorise les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Elle permet de réguler les apprentissages, de faire participer les étudiantes et les étudiants au développement des habiletés cognitives et métacognitives et de les familiariser avec les critères d'évaluation pour leur permettre d'apprendre à partir de leurs erreurs. On ne peut donc étudier ce problème en l'isolant des objectifs des programmes et du processus d'apprentissage.

À cette étape-ci, nous sommes en mesure de constater l'étendue des paramètres dont les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte pour l'établissement du seuil de réussite, à savoir: les connaissances exigées en didactique, en approche par compétences et en évaluation des compétences, des normes professionnelles qui se complexifient, des PIEA ainsi que le besoin de formation pour élaborer des dispositifs d'évaluation.

Des chercheurs et chercheuse (Blais, 2008; Leroux, 2010 et Raïche, 2004) constatent que les développements sur l'établissement des standards de performance, et plus particulièrement sur l'établissement du seuil de réussite, sont encore limités.

Parmi la recension des écrits effectuée dans le cadre de cet essai, nous avons identifié une recherche-expérimentation réalisée récemment par Boulanger (2014) dans le cadre de son essai de maîtrise en enseignement. La chercheuse propose, parmi les pistes de recherches futures, la conception d'un outil de validation pour les épreuves finales de cours. Notre essai s'inscrit dans cette piste de recherche où nous avons identifié le besoin d'accompagnement pour établir le seuil de réussite d'un cours selon l'approche par compétences.

Pour pallier ce problème, la question générale de l'essai se pose ainsi:

Comment concevoir un outil pour établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales?





## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre, le cadre de référence, présente les résultats d'une recension d'écrits provenant de chercheuses et de chercheurs en éducation traitant de l'évaluation des acquis des étudiantes et des étudiants dans des programmes axés sur l'approche par compétences ainsi que de la structure des programmes d'études collégiales. Trois concepts en lien avec la question générale de l'essai ont guidé la recension d'écrits: la compétence, le standard de compétence et le seuil de réussite.

Une large place est consacrée à l'évaluation des compétences au collégial, et particulièrement à la démarche évaluative et au jugement professionnel, qui permettront de situer les actions à réaliser pour établir un seuil de réussite. La notion de compétence et les standards de performance en éducation, dont celui correspondant au seuil de réussite, sont également abordés.

Enfin, deux objectifs spécifiques ont été identifiés, à la fin de ce chapitre, pour permettre de concevoir et de valider un outil d'aide à l'établissement du seuil de réussite d'un cours dans un programme d'études collégiales.

#### **1. LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION**

Dans cette section, la notion de compétence est abordée, suivie de la définition retenue dans le cadre de cet essai. Les éléments constitutifs de la compétence sont ensuite précisés, à savoir les ressources à mobiliser, le savoir-faire et le savoir-agir ainsi que les tâches et les situations.

## 1.1 Une définition de la compétence en éducation

La définition de la compétence en éducation a évolué depuis la mise en œuvre de l'approche par compétences. Leroux (2010) et Scallon (2004a) ont dressé un portrait de l'évolution de la définition du concept de compétence en éducation. Leroux (2009) précise que la définition de ce concept est devenue plus stable au cours des années.

Les propositions de définitions ne manquent pas, comme le souligne Scallon (2004a). Ce chercheur a procédé à une synthèse de plusieurs définitions trouvées dans des écrits, dans laquelle il a dégagé des caractéristiques essentielles. Il a constaté que la compétence se distingue de la notion de performance; elle est la capacité d'une personne, une caractéristique permanente d'un individu, à mobiliser un ensemble intégré de ressources internes ou externes constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et à les utiliser à bon escient dans une famille de situations problèmes.

Leroux (2010) définit la compétence comme un «savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille» (p. 75).

Une distinction entre une compétence et une compétence professionnelle relative à un métier donné est apportée par Roegiers (2012). Il définit la compétence comme étant «la possibilité de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille donnée de situations» et il définit la compétence professionnelle comme étant «une combinaison de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être pouvant être mobilisés à tout moment dans une situation professionnelle emblématique d'une activité professionnelle» (*Ibid.*, p. 274).

Leroux (2010) met en évidence que «le concept de compétence suppose la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources, un savoir-agir complexe et une action finalisée et contextualisée» (p. 63).

Scallon (2015) affirme que le savoir-agir, le savoir-mobiliser, les ressources et la notion de situation constituent des éléments critiques contenus dans cette définition. Ils peuvent avoir une incidence sur les situations d'évaluation à mettre en place pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer une compétence.

La dernière mise à jour du cadre technique d'élaboration des programmes préuniversitaires effectuée en 2015 présente la nouvelle définition de la compétence retenue par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Gouvernement du Québec, 2015): «La compétence est un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée» (p. 73).

La notion de compétence «sert à désigner les résultats attendus de la scolarisation ou du cursus de formation. Elle énonce ce que le sujet doit être capable de faire à l'issue de son parcours» (Rey, 2014, p. 79). Les objectifs de formation dans les programmes d'études préuniversitaires correspondent précisément à la notion de compétence telle que formulée par Rey (2014). Il affirme que la compétence est par nature fonctionnelle et se formule sous forme d'actions; que l'action est le résultat d'une compétence souvent appelée la performance mais que cette dernière ne constitue pas la compétence. Selon lui, la compétence, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance et qu'on situe au sein de l'étudiante ou de l'étudiant. Il soutient que l'énoncé de compétence ne garantit pas l'existence de celle-ci et que les référentiels que constituent les programmes d'études préuniversitaires ne disent rien sur celle-ci; rien non plus sur les démarches, les processus psychologiques ou sur les moyens de devenir compétent.

Il soutient également qu'il n'est pas possible d'observer une compétence par elle-même. Pour ce faire, il faut expliciter les processus mentaux ou physiques, c'est-à-dire la démarche à suivre pour y parvenir.

Nguyen et Blais (2007) estiment que la définition de la compétence selon Tardif (2006) demeure «la synthèse provisoirement stabilisée la plus aboutie du concept de compétence en tant que construit théorique et empirique utilisable en éducation» (p. 238).

Dans le cadre de cet essai, nous retiendrons cette définition de la compétence selon Tardif (2006): «Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (p. 22).

Mais comment arriver à cerner cette mobilisation de ressources?

## **1.2 Les ressources à mobiliser**

La mobilisation des ressources doit se faire de façon intériorisée, c'est-à-dire sans hésitation, et elle consiste à faire appel à toutes les ressources dont l'individu dispose, les siennes comme celles qui l'entourent. Selon Scallon (2004a), cette mobilisation de ressources est au cœur de la définition de la compétence et est difficile à cerner, car plusieurs auteurs y ont accolé des expressions qui peuvent être vues comme des synonymes, tandis que d'autres constituent un enrichissement du concept de mobilisation.

Les ressources internes et externes sont regroupées selon certaines composantes, comme le précise Leroux (2010): «la compétence est constituée d'un ensemble de ressources internes et externes intégrées regroupées selon les composantes cognitives, sociales et sensorimotrices, dont un ensemble de

connaissances» (p. 65). Elle souligne que «la compétence réside en la capacité de mobiliser et de combiner un ensemble de ressources internes et externes pertinentes afin de traiter une situation avec succès.» (Leroux, 2010, p. 68)

Il existe plusieurs catégories de savoirs mobilisables selon Le Boterf (1994, dans Scallon 2015). En se référant à cet auteur, Scallon (2015) rapporte que la première catégorie concerne les ressources propres à l'individu compétent, les ressources appelées internes ou personnelles: savoirs théoriques (compréhension), savoirs procéduraux (comment faire), savoir-faire procéduraux (application d'une procédure), savoir-faire expérientiels (expérience pratique) et savoir-faire sociaux (savoir-être). La deuxième catégorie concerne les ressources externes à l'individu, les ressources qui font partie de son environnement. Dans le domaine des entreprises, l'individu doit pouvoir s'appuyer sur l'expertise des autres ou sur leur collaboration. En contexte de formation, les ressources externes renvoient aux diverses sources de formation telles que les ouvrages de référence, les outils informatiques, les consultations auprès de l'enseignante ou de l'enseignant ou encore des pairs (*Ibid.*).

Une autre dimension, selon Le Boterf (2002, dans Scallon, 2015), doit se rattacher aux ressources internes et externes, celle de la réflexivité qu'on peut associer à des périodes d'objectivation, de réflexion ou de retour sur le travail. Plusieurs compétences dans les devis ministériels du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont pour composante l'autoévaluation ou l'autocritique. Selon Leroux (2014), cette modalité d'évaluation formative que constitue l'autoévaluation permet le développement de l'autonomie et une plus grande capacité d'autorégulation, et contribue à l'implication active de l'étudiante ou de l'étudiant dans le développement des compétences.

Il y a lieu de distinguer ici le savoir-faire et le savoir-agir.

### 1.3 Le savoir-faire et le savoir-agir

Le savoir-agir comporte trois savoirs portant sur des ressources: savoir-intégrer, savoir-transférer et savoir-mobiliser (Le Boterf, 1994, dans Scallon, 2004a). Ces savoirs sont indissociables, précise Scallon (2004a), si l'on veut bien cerner ce qui est attendu de l'individu compétent. Savoir-intégrer, c'est donner une place à la connaissance dans une structure existante, en réorganisant les connaissances antérieures constituant la configuration d'origine à la lumière de cette nouvelle connaissance. Savoir-transférer, c'est utiliser des connaissances acquises dans une nouvelle situation. Quant à savoir-mobiliser, c'est, comme nous l'avons abordé précédemment, non seulement déplacer des connaissances acquises, mais aussi les transformer dans une nouvelle situation. À ce sujet, Scallon (2004a) met en garde que la mobilisation sollicitée ne devienne qu'un simple déplacement de connaissances ou de savoir-faire dans des situations problèmes identiques. Elle constituerait, dès lors, un exercice d'habileté ou de savoir-faire et non le développement d'une compétence (*Ibid.*).

Il existe des distinctions entre savoir-faire et savoir-agir. Le savoir-faire correspond à une démarche algorithmique, un ensemble fini d'actions dont la séquence peut devenir automatisée tandis que le savoir-agir correspond à une démarche heuristique où l'unicité de chaque situation élimine la possibilité d'automatisation (Tardif, 2006). Selon ce chercheur, le degré de complexité dans toute situation correspond à un savoir-agir très élevé, car il faut considérer une multitude d'éléments en concomitance. Il faut donner un sens à chacun d'eux, construire une représentation de la situation et mettre en rapport ses données, par ajustements successifs, avec les modèles explicatifs, comme nous l'avons constaté avec Rey (2014) au sujet des activités de problématisation.

Scallon (2015) constate la difficulté de se référer au savoir-agir dans un contexte d'évaluation des compétences, car la tâche ne relève pas d'une initiative

personnelle de l'étudiante ou l'étudiant et est généralement associée à une commande particulière où il n'a pas toute liberté dans le choix de ses actions pour éviter de dévier de ce qui est demandé. Étant donné que le contexte professionnel recréé en milieu scolaire est généralement à prescription stricte d'application de consignes, nous nous retrouvons davantage face à un savoir-faire plutôt qu'un savoir-agir. Comme le précise Scallon (2015), «pour quiconque tient au savoir-agir entendu dans le sens d'une véritable situation professionnelle, il y a là un défi important à relever et un travail de réflexion à mener pour concevoir une méthodologie d'évaluation appropriée» (p. 40).

«Traduire un énoncé de compétence en situation-tâche est un premier défi de taille», selon Scallon (2003, p. 3). C'est «la pierre d'assise de toute la démarche d'évaluation» (*Ibid.*, p. 3).

#### **1.4 Les tâches et les situations**

Le mot tâche dans le sens pédagogique du terme, selon Roegiers (2012), «est l'image de ce qui est attendu de l'étudiant quand il résout une situation» (p. 280). Selon cet auteur, la tâche est davantage un produit à obtenir qu'un processus à mettre en œuvre: la résolution d'une situation, une proposition d'action ou encore son exécution. Que signifie le mot situation? Roegiers (2012) le désigne comme «un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori» (p. 279). Pour éviter toute ambiguïté, Roegiers (2000, dans Scallon, 2015) propose que le terme «situation» soit entendu dans le sens de situation problème ou de situation significative.

Pour associer la notion de situation à celle de compétence, il est essentiel de la circonscrire (Scallon, 2015). En se référant à Roegiers (2000, dans Scallon, 2015) qui propose deux catégories de paramètres afin de circonscrire la notion de situation: la nature de la tâche et les caractéristiques liées au degré de complexité, au niveau de

précision ou à l'amplitude de la production demandée, Scallon (2015) ajoute que ces catégories de paramètres permettent d'établir des similitudes entre des tâches ou des situations, et de les regrouper en familles de situations (Scallon, 2015).

Dans sa définition de la compétence, Gillet (1991, dans Scallon, 2004a) inclut l'identification d'une tâche problème qui revient à l'individu observé. Cet ajout permet de distinguer une situation de compétence d'une situation d'habileté selon Scallon (2004a). Dans le même sens, Rey (2014) avance l'idée, comme condition pour accéder au savoir, de faire pratiquer aux étudiantes et aux étudiants le même type d'activité par lequel les chercheurs produisent ce savoir. Ces activités de problématisation portent sur le fonctionnement même de la compétence, car le sujet compétent met en rapport, par ajustements successifs, les données de la situation avec les modèles explicatifs que fournissent les savoirs, tout comme le fait le chercheur. Rey (2014) conclut que l'action compétente consiste à construire le problème dans une nouvelle situation.

Selon Rey (2014, p. 29-30), les compétences «consistent à s'affronter à des situations toujours nouvelles [...] qui exigent le choix et la combinaison par le sujet de plusieurs procédures adéquates». Plusieurs chercheuses et chercheurs soutiennent «qu'une compétence authentique exige, non pas la mise en œuvre d'une action automatisée en réponse à un signal, mais la "mobilisation" à bon escient de différentes "ressources" pour répondre à une situation qui est à la fois inédite et complexe» (Rey, 2014, p. 30). Pour qu'un individu soit considéré compétent, Rey (2014) ajoute qu'il ne suffit pas d'être capable d'effectuer des tâches relatives à son domaine, mais d'être capable de décider par lui-même quelles tâches il doit mettre en œuvre pour répondre à une situation non routinière. Pour les enseignantes et les enseignants, cela implique qu'il ne suffit plus de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire aux étudiantes et aux étudiants, mais de leur enseigner à les utiliser à bon escient dans des situations variées.



Cette définition de compétence justifie l'importance de maîtriser l'évaluation des compétences pour être en mesure de sanctionner adéquatement les études.

## 2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL

Cette section traite de l'évaluation et des types d'évaluation, de la démarche évaluative au collégial, du jugement professionnel et du jugement du niveau d'atteinte d'une compétence.

### 2.1 L'évaluation et les types d'évaluation

Les rubriques suivantes présentent la définition de l'évaluation retenue, les différents types d'évaluation, et plus particulièrement l'évaluation certificative.

#### 2.1.1 *Une définition de l'évaluation*

Dans le cadre de cet essai, la définition de Tardif (2006) concernant l'évaluation des compétences a été retenue. Elle se traduit en évaluation des apprentissages. Cette définition, inspirée en grande partie de celle de l'*assessment* de Huba et Freed (2000, dans Tardif, 2006), correspond autant à l'évaluation formative qu'à l'évaluation sommative ou certificative:

D'une manière générale, l'évaluation des apprentissages est conçue comme un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées. Le but consiste à circonscrire l'évolution des apprentissages d'un élève et d'un étudiant compte tenu de leurs expériences de formation, à déterminer ce qu'ils peuvent mettre en acte et les ressources mobilisées par ces actes, et à préciser les forces et les limites de leurs apprentissages (Tardif, 2006, p. 5).

L'évaluation des apprentissages, selon Leroux (2007), doit s'appuyer sur une démarche évaluative rigoureuse et transparente pour permettre d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par les étudiantes et les étudiants.

Le tableau suivant présente les neuf principes tirés de Tardif (2006). Ils encadrent l'évaluation des compétences, permettant ainsi de concrétiser et de rendre opérationnelle cette définition.

Tableau 5  
Principes d'évaluation des compétences dans un cadre opérationnel

Les neuf principes
1. Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement
2. Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources
3. Déterminer les ressources mobilisées et combinées
4. Déterminer les ressources mobilisables et combinables
5. Circonscrire les situations de déploiement des compétences
6. Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées
7. Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences
8. Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation
9. Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation

Source: Tardif (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Cette démarche est essentielle, car l'évaluation des compétences impose, comme le précise Tardif (2006), la prise en compte d'une multitude d'éléments concomitants.

### 2.1.2 Les types d'évaluation

Dans la démarche évaluative, trois types d'évaluation sont impliqués au collégial: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou certificative. Afin de bien comprendre la fonction de chacun des types d'évaluation et la façon de la réaliser, le tableau suivant, les décrit en dégagant les types d'évaluation et leurs fonctions:

Tableau 6  
Les types d'évaluation et leurs fonctions

Types d'évaluation	Fonctions
L'évaluation diagnostique	Vérifier si les étudiantes et les étudiants ont les préalables requis au début de la démarche  Orienter au besoin l'étudiante ou l'étudiant vers une formation d'appoint  Ajuster la démarche d'apprentissage au besoin (Grisé et Trottier, 2002, dans Leroux, 2010).
L'évaluation formative	Permettre aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre, de progresser et de participer à l'évaluation de leurs apprentissages en interagissant avec les pairs et l'enseignante ou l'enseignant à l'aide d'instruments adaptés (Leroux, 2014).
L'évaluation certificative	Valider la maîtrise par une étudiante ou un étudiant d'un ensemble de compétences professionnelles ou non, constituant un profil de sortie (Roegiers, 2012)

Sources: Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).  
Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (333-353). Montréal: Chenelière Éducation.  
Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles: De Boeck Éducation s.a.

L'évaluation formative a une fonction pédagogique, alors que l'évaluation certificative a une fonction administrative (Leroux et Bélair, 2015; Roegiers, 2012).

Roegiers (2012) définit l'évaluation certificative comme étant «une évaluation qui valide la maîtrise par un candidat d'un ensemble de compétences professionnelles

ou non, constituant un profil de sortie» (p. 275). Il précise que ce type d'évaluation se déroule sur la base de résolutions de situations complexes et non sur la base d'une somme d'items<sup>17</sup> isolés, comme c'est souvent le cas dans l'évaluation sommative.

Dans l'évaluation des compétences, la logique additive, qui implique l'addition des connaissances mémorisées ou construites pour énoncer un jugement évaluatif sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants, est une incohérence (Tardif, 2006). Il s'agit plutôt de délimiter le développement d'une compétence dans le temps en circonscrivant une variété de situations dans lesquelles pourra se déployer un savoir-agir complexe. Il revient à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer la croissance de la combinaison des ressources au service de cette compétence, au fur et à mesure de son développement (*Ibid.*).

Dans la foulée des réflexions actuelles, des auteurs et auteure (Leroux et Bélair, 2015; Perrenoud, 2001; Scallon, 2000), conviennent d'adopter le terme certificative, qui s'avère plus juste que l'adjectif sommative, pour désigner l'évaluation finale et terminale, car elle a pour fonction de juger du niveau de compétences des étudiantes en établissant un bilan des apprentissages des étudiantes et des étudiants, et de mettre une note. Ce bilan des apprentissages exige un étalement dans le temps combiné à une continuité dans l'évaluation des compétences, ce qui impose aux enseignantes et aux enseignants de s'inscrire dans une logique évaluative dans laquelle les évaluations se situent dans le prolongement des unes et des autres (Tardif, 2006). Les enseignantes et les enseignants doivent rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement des compétences, la priorité étant accordée aux compétences et non aux ressources (Tardif, 2006).

---

<sup>17</sup> L'utilisation du terme «item» renvoie au mode de questionnement exigeant une réponse précise (De Landsheere, 1979, dans Scallon, 2015). Les termes «question», «problème» ou «tâche» sont considérés comme des synonymes en éducation (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, dans Scallon, 2015).

Cette exigence ne réduit en rien l'importance des ressources, car «il n'y a véritablement compétence que lorsque le sujet arrive à mobiliser à bon escient certains de ces savoirs et de ces savoir-faire (procédures) pour répondre à une tâche ou une situation qui est à chaque fois inédite» (Rey, 2014, p. 61). Cet auteur précise que le savoir est intrinsèque à la compétence, en ce sens qu'il est un outil intellectuel qui permet au professionnel d'analyser une situation ne relevant pas de sa subjectivité.

## **2.2 La démarche évaluative au collégial**

Les rubriques suivantes présentent les déterminants dans l'évaluation des compétences, les étapes du processus d'évaluation dans un cours, les notions de critère et d'indicateur et l'importance de l'objectivité et de la subjectivité en évaluation.

### *2.2.1 Les déterminants de l'évaluation*

Pour faciliter la démarche évaluative, Cardinet (1986) a établi cinq déterminants de l'évaluation qui sont présentés au tableau 7 à la page suivante.

Tableau 7  
Les déterminants de l'évaluation

Déterminants	Questions à se poser	Précisions
La fonction	Pourquoi?	Indique si l'évaluation est diagnostique, formative ou certificative.
Le moment	Quand?	Diffère selon la fonction de l'évaluation
L'objet	Quoi?	Concerne les dimensions ou les ressources de la compétence.
Les moyens	Comment?	Précisent la manière d'obtenir des informations à l'aide d'outils, de les interpréter afin de porter un jugement et prendre une décision.
Les agents	Qui?	Concernent les personnes effectuant les évaluations, y compris les étudiantes et les étudiants.

Source: Cardinet, J. (1986). Évaluation scolaire et pratique. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.

Ce questionnement est particulièrement utile à la première étape du processus d'évaluation pour préciser la finalité formative ou certificative et pondérer les tâches complexes. Leroux et Bélair (2015) soutiennent que cette étape nécessite d'établir les liens entre ce qui est enseigné, ce qui s'apprend et ce qui sera évalué.

### 2.2.2 Les étapes du processus d'évaluation dans un cours

Un processus d'évaluation comporte quatre étapes selon Cardinet (1975, dans Leroux, 2015): l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Rey (2014) et Leroux et Bélair (2015) constatent que ce processus s'apparente à la démarche de recherche ainsi que le présente le tableau 8 à la page suivante.

**Tableau 8**  
**Comparaison entre le processus d'évaluation et la démarche de recherche**

<b>Processus d'évaluation en enseignement supérieur</b>	<b>Démarche de recherche scientifique</b>
Intention	Identification des questions ou des hypothèses à partir d'une problématique et d'un cadre théorique.
Mesure	Conception des outils, expérimentation et collecte des données.
Jugement	Analyse et interprétation.
Décision	Formulation de pistes de réponses aux questions posées ou aux hypothèses énoncées initialement.

Source: Leroux, J.-L., Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 65-104). Montréal: Chenelière Éducation.

Cette comparaison entre le processus d'évaluation et la démarche de recherche démontre la nécessité de préparer et de planifier l'évaluation (Leroux et Bélair, 2015).

La première étape, l'intention, s'amorce au moment de rédiger le plan de cours, en établissant les liens entre ce qui est enseigné, ce qui s'apprend et ce qui sera évalué. Il s'agit de préciser la finalité formative et certificative des évaluations, et de pondérer les tâches complexes en vue d'établir la note finale (*Ibid.*).

La deuxième étape, la mesure, consiste à déterminer les tâches et les instruments qui permettront d'évaluer les connaissances ou la ou les compétences (Leroux et Bélair, 2015). Pour en assurer la cohérence avec les objets d'évaluation, deux outils précieux ont été mis au point: la table de spécification, qui se réfère à la taxonomie de Bloom (1968, dans Leroux, 2015) révisée par Anderson, Krathwohl, Airasain, Cruikshank, Mayer et Pintrich (2001, dans Leroux et Bélair, 2015) et le tableau de planification globale, où sont indiqués les objets d'évaluation, les différents types d'évaluation et leurs pondérations. Ces deux outils facilitent grandement l'alignement des pratiques évaluatives sur les compétences visées par la formation.

La troisième étape, le jugement, se déploie en comparant les réponses ou les productions des étudiantes et des étudiants aux critères et aux indicateurs établis. Cette étape permet de confier un rôle actif aux étudiantes et aux étudiants dans l'évaluation de leurs apprentissages, leur permettant ainsi de développer la capacité de s'autoévaluer et de s'autoréguler (Leroux et Bélair, 2015).

La dernière étape, la décision, demande à l'enseignante ou à l'enseignant d'analyser les résultats issus des instruments d'évaluation en vérifiant s'ils reflètent bien les apprentissages réalisés et s'ils sont fiables, dans la mesure où ils auraient été semblables, peu importe qui est l'étudiante ou l'étudiant, ou encore l'évaluatrice ou l'évaluateur, en cause (*Ibid.*).

Dans ce contexte, les outils de collecte de données, tels que les tâches complexes, le portfolio et les grilles d'évaluation, doivent répondre aux exigences de validité et de fidélité, puisque l'interprétation et la décision qui en découlent jouent un rôle crucial pour l'avenir des étudiantes et des étudiants (Lemay, 2000; Merle, 2007, dans Leroux, 2015).

La validité en recherche quantitative et la crédibilité en recherche qualitative renvoient à la congruence entre ce qui est évalué par ces outils et ce qui est visé par l'évaluation. Quant à la fidélité en recherche quantitative, elle vise la précision. La fiabilité en recherche qualitative renvoie au fait de démontrer que les résultats sont justifiés et qu'ils ne sont pas le fruit du hasard. Enfin, il y a crédibilité lorsque l'outil est en conformité avec les politiques dans le cadre desquelles il est utilisé (Lafortune, 2008a).

En ce qui concerne les exigences, les outils de collecte de données et les grilles d'évaluation doivent répondre également à trois autres critères de scientificité: la pertinence, la suffisance et la rigueur. La pertinence renvoie à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer, et la suffisance renvoie au



moment où il n'est plus nécessaire de recueillir des données. Quant au troisième critère, la rigueur de la démarche, elle est assurée lorsque plus d'un outil est utilisé pour évaluer un même aspect de l'apprentissage, ou que deux personnes différentes évaluent ce même aspect (Lafortune, 2008a).

Pour assurer la rigueur de l'évaluation certificative, la tâche d'évaluation doit être la plus authentique possible et permettre de développer la compétence en atteignant les performances visées (Tardif, 2006).

Pregent, Bernard et Kozanitis (2009) ont adopté les caractéristiques de l'évaluation en situation authentique telles qu'avancées par Wiggins (1998, dans Pregent *et al.*, 2009). Cette approche est plus globale et sied parfaitement bien à l'évaluation des compétences (Pregent *et al.*, 2009).

L'évaluation en situation authentique doit:

1. être réaliste;
2. favoriser le jugement et l'innovation;
3. demander aux étudiantes et aux étudiants d'accomplir une réalisation plutôt que de simplement dire, répéter ou reproduire;
4. simuler le contexte d'une situation de travail;
5. proposer des tâches complexes;
6. favoriser la consultation, la rétroaction et l'amélioration (Pregent *et al.*, 2009).

Pregent *et al.* (2009) ciblent trois opérations essentielles pour mettre en place un dispositif d'évaluation en situation authentique, à savoir:

1. La conception d'une tâche complexe en lien avec les compétences et les contenus;
2. L'établissement des responsabilités;

### 3. La précision des consignes de réalisation.

La tâche complexe adaptée au niveau d'apprentissage permet de placer les étudiantes et les étudiants dans une situation comportant de nombreuses opérations qui les obligent à combiner leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes pour parvenir au résultat escompté, l'objectif étant de se rapprocher le plus possible de la réalité (Pregent *et al.*, 2009).

L'élaboration d'une épreuve finale d'un cours, comme le précise Roegiers (2010), consiste à définir une ou plusieurs tâches complexes ou des situations appartenant à la famille de situations de la ou des compétences à évaluer. L'établissement du nombre de situations nécessaires pour évaluer convenablement est lié à trois éléments: le nombre de compétences à évaluer, le type de compétence en lien avec le temps de formation, la validité de l'épreuve où chaque critère doit être évalué à au moins trois reprises. Selon Roegiers (2010), il est important de donner plusieurs occasions au candidat d'évaluer sa maîtrise de la compétence. Pour ce faire, il faut configurer l'épreuve finale de manière à permettre d'appliquer la règle des deux tiers de De Ketele (1996, dans Roegiers, 2010) que nous allons expliquer ci-après.

Roegiers (2010) propose la démarche suivante pour construire une situation à des fins d'évaluation:

1. Identifier la compétence ou les compétences à évaluer;
2. Déterminer et vérifier que le nombre de critères d'évaluation soit raisonnable, car la pratique montre qu'«un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste» (p. 158);
3. Veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié au moins à trois reprises de façon indépendante pour s'assurer de sa maîtrise;
4. Rédiger soigneusement les supports et les consignes de la situation complexe pour que la tâche apparaisse clairement à l'étudiante ou à l'étudiant;

5. Pour chaque critère, préciser les indicateurs que l'enseignante ou l'enseignant relèvera lorsqu'il évaluera la réalisation de l'étudiante ou de l'étudiant;
6. Rédiger la grille d'évaluation ou de maîtrise de compétence.

Pour construire une situation à des fins d'évaluation, il est essentiel de préciser les notions de critère et d'indicateur.

### *2.2.3 Les notions de critère et d'indicateur dans une situation d'évaluation*

Roegiers (2010) définit le critère comme étant une qualité, un point de vue que l'évaluatrice ou l'évaluateur adopte pour porter une appréciation la plus objective et la plus complète possible sur une production. Il met en garde de confondre critère et contenu, pour éviter le piège de vérifier si les contenus et les savoir-faire sont maîtrisés au lieu de voir si globalement la production est acceptable comme l'évaluerait par exemple la clientèle. Dans les formations préuniversitaires et techniques, le terme critère de maîtrise de compétence est plus adapté que le terme critère de correction. Ce dernier correspond le plus souvent à un critère de produit.

Un autre critère important est le critère de processus, «utilisé pour apprécier le processus mis en œuvre de l'apprenant pour passer de la consigne à la production ou à la réponse» (Roegiers, 2010, p. 161). Il ajoute qu'il existe deux types de critères de processus: des critères vérifiables sur le produit, comme l'autonomie et la précision, et des critères non vérifiables sur le produit, comme le respect des normes de sécurité et l'esprit d'équipe.

La règle des deux tiers de De Ketele (1996, dans Roegiers, 2010) est très utile pour vérifier la maîtrise minimale d'un critère. Cette règle sous-entend que la perfection n'est pas exigée, qu'une erreur ne signifie pas l'échec. C'est seulement lorsque cette dernière se répète que l'on parle de non-maîtrise.

Un indicateur, selon Roegiers (2010), «est un signe observable pour opérationnaliser un critère. C'est une information précise que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par les apprenants» (p. 160). L'auteur ajoute qu'il existe deux types d'indicateurs: qualitatif et quantitatif. Par exemple, le premier peut concerner l'absence ou la présence d'un élément, tandis que le second peut se rapporter à un écart de précision.

Le choix des indicateurs permet d'observer les manifestations observables des apprentissages essentiels. Plusieurs chercheuses et chercheurs (Guy, Poirier et Deshaies, 2003; Leroux et Mastracci, 2015) précisent que les indicateurs correspondent à des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'étudiante ou l'étudiant, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation. Tardif (2004*b*) souligne l'importance de prendre en compte la complexité d'évaluer les compétences qui demandent de documenter leur développement sur un long parcours, «Les indicateurs de développement permettent de prendre en considération cette complexité dans un contexte de formation et d'en rendre compte dans un contexte d'évaluation» (p. 15).

Roegiers (2010) introduit les notions de niveau des paliers de compétences», «paliers de compétences» et «compétences de cours, qui permettent de circonscrire les aspects d'une ou des compétences à développer cours par cours lorsque la compétence ou les compétences se développent sur plus d'un cours. Le niveau correspond à «tout acquis qui constitue une composante d'une compétence professionnelle, et qui lui-même mobilise un ensemble de ressources et de compétences de cours» (Roegiers, 2010, p. 152). Le palier de compétence «est une composante de la compétence professionnelle» (*Ibid.*). Il représente un niveau intermédiaire de l'atteinte de cette compétence qui peut se définir sur des contenus de plus en plus complexes exercés dans des activités données, ou encore sur la base d'activités de plus en plus complexes

exercées sur des contenus donnés. Enfin, la compétence de cours est la compétence visée au terme d'un cours, qui représente une partie significative du cours.

#### *2.2.4 L'objectivité et la subjectivité en évaluation*

Une réflexion mise en lumière par Gerard (2002), dans les nombreuses interventions relatives à l'évaluation, concerne son objectivité. Il explique que l'objectivité totale de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est inévitable dans une démarche d'évaluation. Comme le souligne Gerard (2017), «il est étonnant de constater combien la subjectivité est perçue négativement» (p. 46). Plus encore, il avance que cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse parler d'une démarche évaluative. Ce n'est pas la subjectivité de l'évaluation qu'il faut éviter, mais bien l'arbitraire, où l'évaluation n'est pas fondée «sur une démarche consciente, rigoureuse et critique» (Gerard, 2002, p. 1).

Au sujet de l'objectivité de l'évaluation, Cardinet (1992, dans Gérard, 2002) précise qu'elle est nécessaire dans la mesure où elle se réfère à l'exactitude des objets d'évaluation et à l'évaluation des étudiantes et des étudiants selon leur vraie valeur. Il précise qu'elle est souhaitable pour éviter les disparités des résultats selon les évaluateurs. En même temps, il soutient que les conceptions et les exigences des évaluateurs combinés aux significations différentes de l'évaluation selon les contextes concourent à empêcher l'évaluation d'être objective. Plus encore, il affirme que l'objectivité est à rejeter pour éviter qu'une telle évaluation débouche sur une standardisation extrême des résultats attendus. C'est pourquoi il propose plutôt de se concentrer sur des instruments d'évaluation qui permettent de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés par les étudiantes et les étudiants en privilégiant l'évaluation formative. Il rappelle qu'évaluer, c'est donner du sens au résultat observé, et que cette opération est inévitablement subjective.

Cinq subjectivités essentielles dans une démarche évaluative sont ciblées par Gérard (2002):

1. Le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation;
2. Le choix des critères;
3. Le choix des indicateurs;
4. Le choix de la stratégie;
5. L'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères, ou la question du sens.

Il soutient que «c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation.» (Gérard, 2002, p. 9). Il précise que cette subjectivité implique d'être conscient des choix qui sont faits, des raisons qui ont mené à ces choix, des implications qui en découlent et de quelle manière ces choix permettent de préparer la décision consécutive à l'évaluation de la manière la plus rigoureuse possible.

Cette subjectivité éclairée, qui suppose la justification de ses choix, est assurée par le jugement professionnel à la condition qu'il s'exerce et se développe en interaction avec les pairs (Lafortune, 2008a). Ainsi, «le jugement professionnel vise le développement et l'évaluation de compétences dans le cadre de cycles d'apprentissage» (*Ibid.*, p. 27). La prochaine rubrique aborde l'importance de baliser le jugement professionnel en évaluation.

Le tableau 9 à la page suivante, adapté de O'Connor (2012), présente 15 solutions pour améliorer les pratiques évaluatives, classées en 4 catégories à partir de problématiques relevées dans des milieux scolaires.

Tableau 9  
Solutions pour améliorer les pratiques évaluatives

<b>Pour évaluer le rendement réel de l'étudiante ou de l'étudiant sans le fausser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer uniquement le rendement de l'étudiante ou de l'étudiant en faisant fi de ses comportements;</li> <li>• Permettre les retards des productions sans pénalités;</li> <li>• Accorder des points uniquement aux productions qui permettent de vérifier les apprentissages;</li> <li>• Prévoir d'autres pénalités que la perte de points pour un travail fait de façon malhonnête;</li> <li>• Ne pas tenir compte de l'absentéisme;</li> <li>• Ne tenir compte que des travaux individuels dans la constitution des résultats.</li> </ul>
<b>Pour organiser la consignation des résultats et assurer la qualité des situations d'évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser les résultats d'une évaluation en fonction de l'intention d'apprentissage;</li> <li>• Définir clairement ses attentes;</li> <li>• Mesurer le rendement de chaque étudiante ou étudiant selon les critères d'évaluation et non en le comparant à ses pairs;</li> <li>• Considérer uniquement les résultats obtenus dans des situations d'évaluation qui répondent aux critères de qualité.</li> </ul>
<b>Pour rectifier le calcul inadéquat des notes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le jugement professionnel pour des mesures de tendance au lieu de la moyenne du groupe;</li> <li>• Inscrire un chiffre signifiant «insuffisant» ou «incomplet» au lieu de zéro pour des travaux manquants ou en guise de sanction.</li> </ul>
<b>Pour soutenir l'apprentissage</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas inscrire les résultats obtenus dans des situations d'évaluation au relevé de notes lorsque que le but premier est l'aide à l'apprentissage;</li> <li>• Remplacer les résultats accumulés au fil du temps par les résultats portant sur les apprentissages récents;</li> <li>• Solliciter la participation de l'étudiante ou de l'étudiant pour jouer un rôle actif dans la régulation de ses apprentissages.</li> </ul>

Source: O'Connor, K. (2012). *15 solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Quatre critères déterminants pour assurer la rigueur des pratiques évaluatives ont été identifiés par O'Connor (2012): «elles doivent être: précises, significatives, constantes et doivent soutenir l'apprentissage» (p. 2). Les pratiques évaluatives doivent en effet permettre de mesurer avec précision les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Elles doivent également générer des résultats en lien avec les intentions d'apprentissage. Les niveaux d'apprentissage, quant à eux, doivent être identiques, sans égard à qui en est l'évaluatrice ou l'évaluateur. Finalement, les pratiques évaluatives doivent soutenir l'apprentissage en valorisant la qualité de celui-ci.

Pour ce faire, il est essentiel que l'objectif de l'évaluation soit clair, pour que les résultats de l'évaluation certificative puissent servir à communiquer l'état des apprentissages. De nouveaux résultats en cours d'apprentissage devraient permettre de remplacer les précédents si les étudiantes ou les étudiants démontrent la maîtrise des apprentissages à travers eux. Enfin, il est important que l'étudiante ou l'étudiant ait l'opportunité de participer au processus d'évaluation (*Ibid.*).

### 3. LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Les rubriques suivantes présentent la définition du jugement professionnel retenue et l'importance de le baliser.

#### 3.1 Une définition du jugement professionnel

Dans le cadre de cet essai, la définition formulée par Lafortune (2006, dans Lafortune, 2008a) est adoptée:

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la



collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p. 27)

Nous retenons également l'idée de l'évaluation comme reconnaissance des connaissances formulée par Lafortune et Bélanger (2008) et inspirée du ministère de l'Enseignement du Québec et de Legendre (Gouvernement du Québec, 2003; Legendre, 2005, dans Lafortune et Bélanger, 2008):

L'évaluation comme reconnaissance professionnelle des compétences est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages selon des normes et des critères établis, à partir de données recueillies, analysées, interprétées et validées, en vue de reconnaître le niveau de développement de compétences ou d'établir un bilan des apprentissages, ce qui mène à des décisions pédagogiques et administratives ainsi qu'au choix des moyens de communication aux élèves, parents et collègues (Lafortune, 2008b, p. 40).

Le jugement professionnel s'exerce dans l'ensemble des activités d'enseignement, notamment lors de la planification des stratégies d'enseignement, le choix des méthodes pédagogiques ou les activités d'apprentissage pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer les compétences (Lafortune, 2008b; Leroux et Bélair, 2015).

### *3.1.1 L'importance de baliser le jugement professionnel*

Il est essentiel de distinguer l'étape du jugement dans le processus d'évaluation du concept du jugement professionnel. Le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant fait appel à son expertise. Celle-ci est constituée des savoirs acquis en formation, de l'expérience construite en pratique et des principes déontologiques et éthiques de la profession enseignante (Leroux et Bélair, 2015). C'est en portant un regard extérieur réflexif sur toute la démarche évaluative que l'enseignant ou l'enseignante peut rendre une décision basée sur un jugement professionnel.

Il est nécessaire de baliser le jugement professionnel, afin d'assurer un jugement juste et valide lors de l'évaluation des apprentissages et des compétences (Chaumont et Leroux, 2018). Pour mettre en place des précautions afin d'éviter les écueils, les enseignantes et les enseignants gagneraient à adopter une posture de praticiennes et praticiens réflexifs qui leur permettrait:

1. d'analyser leur rôle;
2. de repérer leurs postures dominantes;
3. de prendre conscience de leur subjectivité et de leurs biais cognitifs (*Ibid.*).

La validité du jugement peut en effet être affectée, outre par l'arbitraire, par la présence de biais cognitifs lors de l'évaluation des apprentissages. Ces biais renvoient, selon Savoie-Zajc (2013), «au système de croyances et de valeurs propres à chaque enseignante ou enseignant, qui teinte ses réflexions et ses décisions» (p. 110). Le tableau 9 à la rubrique 2.4.3 présente quelques biais cognitifs et leur manifestation.

Enfin,

en adoptant le plus souvent possible les postures de conseillère conseillère et de consultante consultant (*sic*), selon les contextes d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant se centre sur une évaluation qui privilégie la progression du développement des compétences et le bilan des apprentissages plutôt que sur la sanction et la sommation des résultats (Leroux, 2014, dans Chaumont et Leroux, 2018, p. 32).

Afin d'assurer le caractère professionnel du jugement, Lafortune (2006, dans Lafortune 2008a) met l'accent sur trois critères de scientificité essentiels: la rigueur, la cohérence et la transparence. Leroux et Bélair (2015) expliquent ces trois critères associés au jugement professionnel.

La rigueur assure la scientificité de la démarche et la pertinence de l'acte posé. Ce critère est maintenu lorsque les exigences de crédibilité, de fidélité, de fiabilité et de validité sont établies dans toutes les étapes du processus d'évaluation. Ces dernières confirment alors que les résultats obtenus par une étudiante ou un étudiant sont fiables, crédibles et valides, permettant ainsi aux enseignantes et aux enseignants de donner du sens et de la pertinence à leurs décisions.

La cohérence, abordée précédemment, en plus de renvoyer à l'adéquation entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer, renvoie à leur complémentarité. Elle permet de répondre en globalité à ce qui est visé dans le cours, et à l'adéquation entre les résultats obtenus et le niveau de développement réel des compétences pour assurer la fiabilité des décisions prises afin de mettre les notes.

La transparence est liée à la rigueur et à la cohérence en ce sens qu'elle consiste non seulement à informer les étudiantes et les étudiants des contenus, savoirs et compétences à développer dans un cours mais, également, comme le soulignent Leroux et Bélair (2015), des activités d'apprentissage et des évaluations, pour qu'ils aient une idée claire des objets à apprendre et à évaluer.

### **3.2 Le jugement du niveau d'atteinte d'une compétence**

Les rubriques suivantes abordent l'établissement des niveaux d'atteinte d'une compétence, l'importance d'avoir recours au jugement professionnel et les précautions à prendre pour éviter les biais en évaluation certificative.

#### *3.2.1 L'établissement des niveaux d'atteinte d'une compétence*

Chaque évaluation rigoureuse et systématique d'une compétence doit mettre l'accent, d'abord et avant tout, selon Tardif (2004b), sur le degré de maîtrise atteint par rapport à un savoir-agir complexe ainsi que sur les ressources pouvant être

mobilisées. Cet auteur constate que les échelles descriptives disponibles à ce jour ne répondent pas à ces exigences évaluatives, car elles négligent la complexité inhérente aux compétences. Selon lui, il semble primordial d'élaborer des outils plus susceptibles de placer la complexité au cœur de l'évaluation des compétences, et de documenter une trajectoire de développement sur un long parcours de formation, tant pour ce qui est de la compétence elle-même que des ressources qu'elle mobilise (Tardif, 2004a).

Les indicateurs de développement permettent, selon Tardif (2004b), de prendre en considération cette complexité dans un contexte de formation et d'en rendre compte dans un contexte d'évaluation. Ainsi que l'explique Pronovost (2012a), les indicateurs de développement doivent être élaborés en lien avec les déterminants de la compétence qui se rapportent aux contextes de réalisation et aux critères de performance (appelés aussi objets d'évaluation) associés aux éléments de compétence.

Le recours à des grilles d'évaluation permet aux enseignantes et aux enseignants, selon Leroux (2010), d'exprimer leur jugement dans la fonction de l'évaluation. Scallon (2004a) fait également référence aux grilles d'évaluation comme à un outil de jugement pour évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Il déclare que «le défi de taille qui se pose alors est d'intégrer une suite d'appréciation pour former un jugement sur la compétence, ou plutôt pour inférer cette compétence» (*Ibid.*, p. 173). Pour y arriver, il soutient que le jugement doit être exprimé à l'aide d'une mécanique fondée sur un comptage, où chaque cote est associée à des descriptions qui composent une échelle d'appréciation. Cet outil de jugement est appelé «échelle descriptive» (*Ibid.*).

L'évaluation des compétences doit être conçue comme un processus de collecte de données à partir d'une multitude de sources variées qui permettent de rendre compte

du niveau de développement des compétences d'un élève, de son degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre, et de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et des degrés de maîtrise (Tardif, 2006, p. 141).

Il est donc important de développer un modèle cognitif de l'apprentissage pour chaque compétence, afin de déterminer des étapes de développement à partir desquelles un niveau de développement pourra être établi (Tardif, 2006). Il précise qu'une étape de développement se concrétise par la détermination d'un ensemble d'indicateurs et, inversement, un ensemble d'indicateurs correspond à une étape de développement. «Dans cette logique, le recours à des indicateurs de développement dans l'évaluation des compétences permet de différencier sans ambiguïté de niveaux de développement» (*Ibid.*, p. 143). Ainsi, pour chaque étape de développement, un ensemble d'indicateurs de développement doit exprimer des apprentissages critiques qui caractérisent tout ce qui est propre à cette étape (*Ibid.*).

### 3.2.2 *L'intervention du jugement professionnel en évaluation*

En évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2006b) stipule que les échelles des niveaux de compétence doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences; elles ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure.

Tardif (2004a) rappelle aux enseignantes et aux enseignants la nécessité de s'éloigner de la logique quantitative concernant les instruments de mesure dans l'évaluation des compétences, qui a teinté si fortement l'évaluation des apprentissages dans les programmes définis à partir d'objectifs généraux et spécifiques, s'ils veulent porter un jugement sur une progression des apprentissages ainsi que sur la mobilisation

des ressources, et les encourage à s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative.

Dans le même sens, Scallon (2004*b*) affirme qu'il faut faire appel au jugement des personnes chargées de la formation et ce, à divers moments de la période d'apprentissage comme à son terme, pour inférer une compétence. Selon lui, le processus de jugement est nettement différent de l'opération de mesure, et va beaucoup plus loin que le traitement arithmétique d'un ensemble de résultats chiffrés.

Mais comment arriver à faire preuve d'objectivité en ayant recours à son propre jugement professionnel? Inférer une compétence représente en effet un défi de taille, celui d'intégrer une suite d'appréciations pour former un jugement sur la compétence (Scallon, 2004*a*).

L'objectivité repose sur l'élaboration d'outils qui mettent en évidence la qualité de ce traitement, tant du point de vue du produit fini que de celui de la capacité de faire appel à ses connaissances et à ses habiletés (Scallon, 2004*b*).

L'objectivité repose également sur la mise à l'épreuve des dispositifs d'évaluation par au moins trois enseignantes et enseignants, car le verdict d'une seule personne qui cote les travaux ou les performances des étudiantes et des étudiants ne permet pas de révéler le degré de subjectivité inhérent à la procédure d'évaluation. Un faible degré de concordance entre les verdicts doit être interprété comme un signal d'alarme en ce qui concerne la fiabilité du dispositif d'évaluation (*Ibid.*). Nous constatons que cette préoccupation rejoint les grands principes des PIÉA en ce qui a trait à la justice, à l'équité et à la transparence.

Pour permettre une démarche réfléchie d'évaluation certificative dans un cours, Bélair (2014, dans Ménard et St-Pierre, 2014) a poursuivi et alimenté la démarche d'évaluation déterminée par Cardinet (1979, dans Ménard et Saint-Pierre, 2014). Elle

rappelle que l'approche par compétences définit l'évaluation certificative comme étant le résultat d'un bilan des apprentissages réalisés, appuyé sur un jugement professionnel fondé et rigoureux.

D'un point de vue pédagogique, le jugement professionnel doit être argumenté et documenté pour arriver à certifier les étudiantes et les étudiants (Bressoux et Pansu, 2003; Coles, 2002; Laveault, 2005; Mottier Lopez et Allal, 2008, dans Leroux 2015). Il implique une interprétation de données de natures différentes, recueillies lors de moments d'évaluations différents, en les croisant et en les confrontant; un tel processus ne peut se réduire à un simple calcul de moyenne pondérée (Bélair et Dionne, 2009; Mottier Lopez et Allal, 2010; Scallon, 2004, dans Leroux, 2015). L'interprétation des données recueillies doit être en lien avec les intentions de départ, les valeurs personnelles, les exigences institutionnelles et les référentiels propres aux programmes, et doit anticiper les conséquences liées aux décisions à venir (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013, dans Leroux 2015).

D'un point de vue professionnel, lors des évaluations, la validité du jugement est essentielle, ainsi que l'objectivité et la justesse. Le jugement doit être également clarifié pour éviter l'arbitraire et les biais, dont les sources sont variées: les croyances et les valeurs selon les postures des enseignantes et des enseignants. Il est donc important d'analyser sa propre posture durant les collectes des données qui confortent ces biais, particulièrement lors de la correction des tâches complexes. Tous ces biais peuvent nuire à l'équité (Leroux et Bélair, 2015).

Il faut considérer également les enjeux d'ordre social, éthique et pédagogique liés au jugement professionnel. Le jugement formulé sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants a des conséquences sérieuses sur la suite de leurs parcours. «Des pratiques d'évaluation non ciblées ou mal planifiées amenant à des jugements arbitraires accentuent les risques d'erreur dans les jugements, et par conséquent, dans la décision de passage ou d'échec de l'étudiant à un cours ou à un stage» (Leroux et

Bélair, 2015, p. 97). L'enseignante ou l'enseignant doit faire preuve de transparence dans ses décisions et de rigueur concernant la qualité de ses décisions. Elle ou il doit aussi parfois démontrer de la sollicitude, de l'empathie et du discernement lors de la prise de décision. La concertation et la collaboration entre les enseignantes et les enseignants d'un même programme sont nécessaires, particulièrement lorsque des enseignantes et des enseignants donnent le même cours, en ce qui concerne les connaissances et les contenus à réviser au fil de l'actualité, les éléments à évaluer et la manière de conduire les moments d'évaluation (Leroux et Bélair, 2015).

### *3.2.3 Les biais en évaluation certificative*

Pour faire suite à la rubrique 2.3.2 où il a été question de l'impact négatif des biais sur la validité du jugement professionnel, le tableau 10 à la page suivante, tiré de Leroux et Bélair (2015, p. 92), présente quelques biais cognitifs de l'évaluation et leur manifestation.



**Tableau 10**  
**Quelques biais cognitifs de l'évaluation des apprentissages**

<b>Biais</b>	<b>Manifestations</b>
L'effet de l'ordre	Importance relative de l'ordre des copies dans la pile, sévérité plus grande à la fin qu'au début ou vice versa.
L'effet de halo	Importance accordée à l'aspect de l'étudiante ou de l'étudiant, à son milieu social, à sa calligraphie ou à sa présentation en général.
Les attentes et les critères émergents	Ajout, retrait et reformulation de critères en cours de correction.
La fatigue ou l'humeur du correcteur	Diminution de l'attention et de la précision du correcteur avec le temps
L'effet de contraste	Influence des ancrs positives et négatives (les copies seront comparées à une copie de façon positive ou négative).
La personnalité du correcteur et sa posture	Influence de la personnalité, de l'état d'âme, des valeurs personnelles et professionnelles ainsi que de la posture de l'enseignant-évaluateur.
L'effet de contamination	Influence du dossier de l'étudiante ou de l'étudiant et de ses notes antérieures.
Les opinions des collègues	Importance accordée aux commentaires formulés par les collègues.

Source: Leroux, J.L., Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.L.Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 65-104). Montréal: Chenelière Éducation.

Pour limiter les effets de ces biais affectant le jugement professionnel, Lafortune et Allal (2008, dans Chaumont et Leroux, 2018, p. 30) proposent des actions concrètes:

1. Travailler en équipe d'enseignantes et d'enseignants et se concerter pour construire des grilles d'évaluation;
2. Expliciter aux étudiantes et aux étudiants le contenu ainsi que les modalités des évaluations;

3. Recueillir des informations sur la progression des apprentissages de chaque étudiantes ou étudiant afin de porter un jugement plus éclairé;
4. Enrichir les interprétations au sujet des apprentissages en sollicitant les avis d'autres professionnels (par exemple, une conseillère ou un conseiller pédagogique).

Pour éviter les biais en évaluation certificative, «l'élaboration de grilles d'évaluation composées de critères et d'indicateurs [...] semble incontournable pour évaluer les tâches complexes qui proposent de nombreuses réponses inédites des étudiants» (Leroux et Bélair, 2015, p. 99).

#### 4. LE STANDARD DE PERFORMANCE

Les sections suivantes abordent l'établissement d'un standard de performance, et plus particulièrement l'établissement du seuil de réussite.

##### 4.1 L'établissement d'un standard de performance

La définition du standard de performance retenue par le MELS diffère de celle retenue dans le milieu de l'éducation. La recension d'écrits a permis d'identifier différentes catégories de méthodes d'élaboration de standards de performance en fonction de la tâche demandée aux panélistes experts (Blais, 2008); ces nombreuses approches présentent des points communs. Toutes les méthodes des différentes catégories comportent des étapes communes d'élaboration de standards de performance en éducation. Il existe également un grand nombre d'outils réparti en sept catégories. Ils sont utilisés dans les méthodes.

#### *4.1.1 Une définition d'un standard de performance*

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2015, p. 1) définit un standard de performance comme suit: «niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint». Dans les programmes d'études préuniversitaires et techniques, le Ministère précise que chacun des standards est traduit sous la forme de critères de performance (Gouvernement du Québec, s.d.).

En éducation, comme le précise Blais (2008), le concept de standard de performance intervient lorsqu'il s'agit d'établir des niveaux pour différencier les apprentissages réalisés et les performances des étudiantes et des étudiants en regard des contenus qui font l'objet d'apprentissage. L'ensemble des contenus constitue le programme d'études et ces contenus sont qualifiés de standards. Il existe une exigence minimale concernant les apprentissages à réaliser et les performances à atteindre qui s'appelle un standard de réussite ou seuil de réussite.

Pour établir un seuil de réussite, il faut donc trouver, en nous référant à Blais (2008), la façon de distinguer ce qui est suffisant pour réussir un cours de ce qui ne l'est pas, tant du point de vue des compétences que des savoirs à développer.

#### *4.1.2 Les catégories de méthodes d'élaboration de standards de performance*

Dans les années 90, Jaeger, Hambleton et Plake (1997) ont identifié le besoin de nouvelles méthodes d'établissement de standards pouvant être utilisées pour évaluer des résultats multidimensionnels dans l'évaluation des performances.

Blais (2008) fait état de ces méthodes d'élaboration de standards de performance et de nombreuses autres proposées depuis 1980, qui ont été classées dans

quatre grandes catégories par Hambleton, Jaeger, Plake et Mills (2000, dans Blais 2008, p. 97):

1. L'examen des items et des rubriques d'attribution de scores;
2. L'examen des étudiantes et des étudiants;
3. L'examen du travail effectué par les étudiantes et les étudiants;
4. L'examen par les experts de profils de scores.

Ces quatre catégories comportent des points en commun:

1. Préciser l'objectif;
2. Choisir une méthode;
3. Déterminer les nombres de niveaux et d'items;
4. Définir en mots les rubriques;
5. Sélectionner les participantes et les participants en fonction de leur disponibilité et leur représentativité;
6. Planifier une période de formation;
7. Compiler les cotes en utilisant la moyenne des cotes attribuées par les participantes et les participants.

Blais (2008) insiste sur l'importance de préciser l'objectif, car il détermine et oriente les décisions entourant l'élaboration de standards de performance. Ensuite, il faut choisir une méthode et déterminer le nombre de niveaux de performance à établir en fonction des compétences et des savoirs visés, du type de tâches ou d'items privilégié, du temps et des ressources disponibles et enfin de l'expérience des participantes et des participants et des derniers résultats de recherche sur cette méthode.

Les descriptions des niveaux de performance appelées aussi rubriques doivent faire l'objet d'une attention particulière, soutient Blais (2008), car elles peuvent être

sujettes à interprétation si les niveaux sont mal définis. Ces descriptions permettent de documenter le jugement professionnel, en précisant ce que l'étudiante ou l'étudiant devrait être capable de faire dans chacun des niveaux. Outre leur disponibilité, les participantes et les participants doivent être représentatifs des personnes considérées comme compétentes pour établir les standards de performance. Mais le critère ultime devrait être l'adéquation du comité décisionnel pour l'établissement des standards, qui ne devraient pas varier si un autre comité effectuait la même tâche. Une période de formation doit être planifiée pour induire une vision homogène chez toutes les enseignantes et tous les enseignants du processus d'élaboration des standards de performance. Des prototypes de productions d'étudiantes et d'étudiants peuvent aider à établir les niveaux de performance (Blais, 2008).

Dans toutes ces catégories de méthodes, Blais (2008) aborde la question de compensation:

Doit-on permettre qu'un résultat faible soit compensé par un autre plus élevé en tenant compte uniquement de la somme des scores (ou cotes) ou doit-on exiger des candidats qu'ils atteignent un standard minimal pour chacun des parties ou tâches d'une épreuve? (p. 101)

Il met en garde les enseignantes et les enseignants contre les méthodes d'établissement de standards de performance qui donnent des résultats différents, car l'élaboration, le pilotage et l'évaluation d'un standard en dépendent; des méthodes différentes donnent des résultats différents qui peuvent être en contradiction; tel est l'état de l'avancée des recherches dans ce domaine. Plusieurs problèmes sont sans solution, dont entre autres l'appariement des standards pour un même contenu selon différents niveaux scolaires, et pour des contenus différents pour le même niveau scolaire (*Ibid.*). Ce problème a également été constaté en design d'intérieur au Cégep Marie-Victorin.

Le tableau suivant, adapté de Hambleton et Pitoniak (2006, dans Blais, 2008), présente les principales méthodes d'établissement de standards de performance classées selon les quatre catégories.

Tableau 11  
Méthodes d'élaboration des standards de performance  
classées selon 4 grandes catégories

<b>A. Des méthodes qui impliquent l'examen des items ou des tâches</b>
Angoff, Ebel, Nedelsky, Jaeger Signet Consensus direct
<b>B. Des méthodes qui impliquent un jugement direct des étudiantes et des étudiants</b>
Groupes contrastés et groupes frontières
<b>C. Des méthodes qui impliquent l'examen des travaux effectués par les étudiantes et les étudiants</b>
Examen item par item Examen holistique
<b>D. Des méthodes qui impliquent l'examen par les experts des profils de scores</b>
Regroupement d'items Profil dominant Capture du jugement

Source: Blais, J.-G. (2008). Les standards de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-105.

Chacune des catégories des méthodes d'élaboration des standards de performance sont décrites dans la prochaine rubrique, qui en dégage les concepts-clés.

#### 4.1.3 Les méthodes d'élaboration de standards de performance

Les deux premières catégories sont plus pertinentes lorsqu'il s'agit de tâches constituées d'items à réponse choisie, alors que la troisième catégorie est plus indiquée

lorsqu'il s'agit de tâches constituées d'items à réponse construite (Blais, 2008). Quant aux méthodes de la quatrième catégorie, elles ont été développées plus récemment et visent des performances complexes et multidimensionnelles (*Ibid.*).

#### *4.1.3.1 Les méthodes qui impliquent des items et de rubriques d'attribution de scores.*

Dans cette catégorie, on retrouve plusieurs variantes des méthodes développées par Angoff, Ebel, Jaeger et Nedelksy, qui sont des méthodes de projection et de consensus. «De façon générale, la procédure demande aux panélistes d'estimer la probabilité qu'un candidat se situant à la limite ou au seuil de la réussite (borderline candidate) puisse réussir une tâche donnée» (Blais, 2008, p. 99).

Dans la plupart des méthodes inspirées de celle d'Angoff (1971, dans Blais, 2008), les panélistes doivent examiner plusieurs items ou tâches, et estimer la probabilité qu'une étudiante ou un étudiant se situant au seuil de réussite puisse répondre à chacun des items ou exécuter correctement une tâche donnée. Les estimations sont ensuite compilées pour servir de référence aux membres du comité décisionnel. Par contre, ces méthodes ont été souvent critiquées, car elles comportent des risques de biais en raison de la difficulté à accomplir la tâche avec une précision minimale et parce que les estimations obtenues sont en lien direct avec les caractéristiques des panélistes, le type de données empiriques recueillies et le niveau de difficulté réel des items analysés (Brandon, 2004 et Stone, 2004, dans Blais, 2008).

Ces dernières années, différentes variantes de la méthode d'Angoff (1971, dans Blais, 2008) proposent la production de plusieurs points de références, en utilisant une échelle en catégories ordonnées appelée échelle polytomique, associée aux standards de performance pour visualiser plusieurs paliers de performance. Actuellement, la méthode du signet (*bookmark method*), dans laquelle les items sont placés en ordre de difficulté et un signet marque le seuil de réussite, et la méthode du consensus direct, où les panélistes déterminent le nombre d'items que doit réussir une étudiante ou un

étudiant au seuil de réussite, semblent avoir la faveur de plusieurs spécialistes dans le domaine (Cizek et Bunch, 2007, dans Blais, 2008, p. 99).

#### *4.1.3.2 Les méthodes qui impliquent un jugement direct des étudiantes et des étudiants.*

Dans cette catégorie, les panélistes doivent juger directement les étudiantes et les étudiants en les classant en plusieurs catégories de compétence, par exemple: réussite, seuil et échec. Au départ, les panélistes portent leur jugement sur la seule connaissance de l'étudiante ou de l'étudiant sans aucune information sur l'épreuve et sur la performance de l'étudiante ou de l'étudiant à cette épreuve. Par la suite, les standards de performance sont établis en combinant le jugement direct sur l'étudiante ou l'étudiant et son résultat à une épreuve en lien avec la compétence et les savoirs visés. Ces méthodes exigent de connaître suffisamment les étudiantes et les étudiants. Par contre, la tâche est plus facile, car elle est familière aux enseignantes et aux enseignants et le temps de formation est plus court (Blais, 2008).

#### *4.1.3.3 Les méthodes qui impliquent l'examen du travail effectué par les étudiantes et les étudiants.*

Ces méthodes, selon Blais (2008) sont très semblables aux méthodes des catégories précédentes, mais comportent des distinctions. Elles se distinguent en fonction du type d'items dans une épreuve (items à réponse construite ou une combinaison avec des items à réponse choisie), de la correction qui peut être globale ou item par item, ce qui permet de les pondérer, de la tâche des participantes et des participants en regroupant les réponses selon leur niveau de performance et selon la méthode pour calculer le standard de performance final. La plupart de ces méthodes adoptent une perspective holistique plutôt qu'analytique en portant un jugement surtout global. Par contre, certaines méthodes adoptent une procédure où plusieurs jugements holistiques sont faits sur les principaux items de la tâche et ensuite combinés pour procéder à un jugement global. Il s'agit d'une tâche relativement facile à exécuter pour les enseignants en raison de leur habitude à l'accomplir (*Ibid.*).



#### 4.1.3.4 Les méthodes qui impliquent l'examen par les experts de profils de scores.

Ces méthodes, développées plus récemment comme nous l'avons indiqué, visent à établir des standards pour des performances plus complexes et multidimensionnelles où il faut tenir compte de scores d'étudiantes ou d'étudiants (Blais, 2008).

Le tableau suivant, adapté de Blais (2008), présente globalement les trois méthodes qui impliquent l'examen par les experts des profils de scores et leur objectif respectif.

Tableau 12  
Méthodes d'élaboration de standards de performance complexes et multidimensionnelles

Méthodes impliquant des profils de scores	Objectifs
Regroupement d'items	Déterminer des catégories de performance liée à des profils théoriques.
Profil dominant	Arriver à un consensus sur la politique à retenir pour déterminer le standard de performance.
Capture du jugement	Identifier la position de chacun des experts quant aux compétences et aux habiletés pour réussir.

Source: Adapté de Blais, J.-G. (2008). Les standards de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-105.

Le regroupement d'items est une méthode qui permet aux participantes et aux participants de déterminer des catégories de performance liées à des profils théoriques. Pour une situation donnée, la combinaison de scores différents associés aux critères permet d'établir différents profils de scores correspondant à la réussite, à l'échec ou encore à la frontière entre les deux (*borderline scores profiles*) (*Ibid.*). Dans cette catégorie, les deux autres méthodes sont fréquemment utilisées dans des contextes de certification professionnelle. Il s'agit de la méthode du profil dominant (*dominant*

*profile judgment*), élaborée par Jaeger, Hambleton et Plake (1997), où les experts tentent d'arriver à un consensus sur la politique à retenir pour déterminer le standard de performance, et de la méthode de la capture du jugement (*judgmental policy capturing*), élaborée par Jaeger (1995, dans Blais, 2008), où l'objectif est de connaître la position de chacun des membres du panel quant aux compétences et aux habiletés pour réussir (Blais, 2008).

Blais (2008) reconnaît que l'élaboration, l'utilisation et l'évaluation d'un standard de performance dépendent fortement des méthodes et des techniques d'analyse utilisées. Dans ce contexte, il précise qu'il y a une forte demande en la matière et qu'il y a beaucoup à faire, tout doit être construit sur mesure à partir de l'expérience des enseignantes et des enseignants.

À cet effet, la méthode du profil dominant a fait l'objet d'une adaptation au collégial. Dans le cadre de son essai de maîtrise en enseignement, Leroux (1999) a retenu la méthode du profil dominant de Jaeger, Hambleton et Plake (1997) dont elle a décrit et adapté les trois principales étapes pour ses besoins. Cette méthode d'établissement de standards pour l'évaluation des performances lui a permis d'élaborer une proposition pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences au collégial lors d'un stage. Leroux (1999) a retenu deux principaux avantages à la suite de l'adaptation et de l'expérimentation de cette méthode: le travail s'effectue en équipe et les enseignantes et les enseignants s'investissent dans la recherche d'un consensus. Elle avance que cette méthode est très accessible, car elle met à profit le jugement des enseignantes et des enseignants, est simple d'utilisation et adaptable au contexte de l'enseignement collégial. Par contre, cette méthode rend difficile l'évaluation du temps réel requis pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'arriver à un consensus.

#### *4.1.4 Le processus générique aux méthodes d'élaboration de standards de performance*

Toutes les méthodes des différentes catégories comportent des étapes communes d'élaboration de standards de performance en éducation qui ont été dégagées par Hambleton (2001). Elles sont présentées au tableau suivant dans une traduction libre, en se référant à la terminologie de Blais (2008).

Tableau 13  
Les étapes d'élaboration de standards de performance

Étapes	Descriptions
1	Sélectionner les membres du panel (recrutement et nombre représentatifs de la population des personnes considérées compétentes pour effectuer la tâche).
2	Choisir une méthode d'élaboration de standards de performance, préparer le matériel de formation (prototypes d'items et de productions) et planifier les rencontres.
3	Préparer les descriptions des performances attendues dans les catégories (insuffisant, de base, expérimenté, avancé).
4	Entraîner les membres du panel à utiliser la méthode en classant les prototypes d'items et de productions dans l'une ou l'autre des catégories.
5	Compiler les classements des items et des tâches selon les panélistes (c.-à-d. la détermination des performances attendues dans les catégories et les points d'ancrage des niveaux de performance).
6	Animer le groupe de discussion en comparant les données actuelles sur les niveaux de performance établis (c.-à-d. la difficulté à établir la valeur de l'item, les points de convergence et de divergence sur les valeurs des items, les analyses erronées) et les descriptions des niveaux par les panélistes. Échanger avec les panélistes en vue d'arriver à un consensus.
7	Compiler les classements des items et des productions une seconde fois pour poursuivre la discussion, donner et recevoir de la rétroaction et ainsi de suite.
8	Compiler les évaluations établies par les panélistes et dégager les standards de performance.
9	Présenter les résultats au panel (c.-à-d. la note de passage).
10	Réviser, si nécessaire, et finaliser les standards de performance. Diriger individuellement les panélistes dans le processus d'évaluation lui-même et leur niveau de confiance dans les standards obtenus.
11	Compiler les données valides et la documentation technique.

Source: Hambleton, R.K., (2001). Setting Performance Standards on Educational assessments and Criteria for Evaluating the Process. In G.J. Cizek (dir.). *Setting performance standards: Foundations, methods and Innovations* (89-114). New York: Routledge (1re éd. 2001).

Ces méthodes impliquent que l'ensemble des items et des productions sélectionnés permette d'évaluer les performances ciblées. McMillen (2008) s'est penché sur cette question.

#### 4.1.5 *Les outils utilisés dans les méthodes d'élaboration de standards de performance*

Les items et les productions utilisés ont fait l'objet d'un classement par McMillen (2008), qui les nomme outils. Ce chercheur a établi sept grandes catégories d'outils utilisés dans les méthodes d'élaboration de standards de performance qui sont présentées, dans une traduction libre, au tableau 14 à la page suivante (*Ibid.*, p. 76).

Quant au choix de l'outil, Mc Millen (2008) indique qu'il peut avoir une incidence importante sur les résultats d'une étudiante ou d'un étudiant. Le tableau 15 à la page 111, traduit librement de Mc Millen (2008, p. 76), présente l'influence des outils sur les résultats obtenus selon la nature des performances à évaluer sur une échelle de 1 à 5, le score 1 correspondant à pauvre et le score 5 correspondant à excellent. À titre d'exemple, les résultats obtenus avec le recours aux réponses choisies et construites sont plus élevés que ceux obtenus avec l'évaluation du portfolio et l'autoévaluation. Ces derniers exigent de plus grandes capacités cognitives (McMillen, 2008).

Tableau 14  
Outils utilisés dans les méthodes d'élaboration de standards de performance

<b>Réponses construites</b> <b>Évaluation de la performance</b>						
Réponses choisies	Réponses courtes	Dissertation	Productions	Performance	Évaluation du portfolio	Autoévaluation de l'étudiant
Choix multiples	Achèvement	Réponse abrégée	Document écrit	Exposé oral	Présentation	Autoanalyse
Vrai ou faux	Diagramme	Réponse développée	Projet	Texte écrit	Apprentissage	Autoévaluation
Choix binaire	Résumé de son travail		Exposition	Récital	Développement	
Association	Compte-rendu oral ou écrit		Journal	Représentation	Évaluation	
			Illustration	Démonstration psychomotrice		
			Page web	Vitesse d'écriture au clavier		
			Feuille de calcul	Démonstration		
			Document audiovisuel			

Source: McMillan, J,-H. (2008). *Assessment essentials for standards-based education* (2<sup>e</sup> éd.). Thousands Oaks: Corwin Press.

Tableau 15  
Influence des outils sur les résultats obtenus selon la nature des performances à évaluer

Normes / Objectifs	Méthodes d'évaluation					
	Réponses choisies	Réponses courtes	Dissertation	Évaluation de la performance	Évaluation du portfolio	Autoévaluation de l'étudiante ou de l'étudiant
Connaissance	5	4	2	3	2	1
Compréhension	4	5	4	4	3	4
Application	3	4	5	5	5	2

Source: McMillan, J.-H. (2008). *Assessment essentials for standards-based education* (2nd éd.). Thousands Oaks: Corwin Press.

Selon Mc Millen (2008), il est très important de choisir les outils en fonction de la nature des performances à évaluer. Il faut privilégier ceux qui permettront d'obtenir la preuve évidente que la performance des étudiantes et des étudiants reflète la nature de la cible d'apprentissage ou du standard de performance visé, selon qu'il s'agisse des connaissances elles-mêmes, de leur compréhension ou de leur application.

Le choix des outils peut avoir de grandes conséquences sur les résultats des étudiantes et des étudiants, qui peuvent se traduire par des échecs.

## **4.2 L'établissement du seuil de réussite ou standard de performance minimale**

Les rubriques suivantes présentent la définition retenue du seuil de réussite, précisent les enjeux et les conséquences liés à son établissement et le questionnement entourant le concept du double seuil de réussite.

### *4.2.1 La définition du seuil de réussite*

Le seuil de réussite permet de définir la maîtrise ou non-maîtrise d'une compétence, d'un ensemble de compétences ou encore d'apprentissages liés à des éléments de compétence à l'aide de critères de performance (Leroux, 1999).

Dans le cadre de cet essai, la définition suivante est retenue: «La définition du seuil de réussite est un processus utilisé dans un contexte d'évaluation critériée afin de définir la maîtrise ou la compétence ou la non-maîtrise ou l'incompétence à l'aide de critères de performance» (Leroux, 1999, p. 64).

### *4.2.2 Les enjeux du seuil de réussite et de la note de passage*

Il est impératif de se questionner sur les difficultés concernant l'établissement des standards de performance, et plus particulièrement l'établissement du standard minimal ou du seuil de réussite. Rey (2014) pose la question suivante: «Quelle méthode



d'évaluation peut garantir d'une manière valide et fiable qu'un individu détient une compétence?» (p. 92). Il insiste sur cet enjeu dans le monde du travail et sur l'importance de la responsabilité des enseignantes et des enseignants à cet égard vis-à-vis de l'ensemble de la société, car un très grand nombre de professions impliquent des activités qui peuvent avoir des conséquences lourdes, aux effets positifs ou négatifs, sur autrui (Rey, 2014).

Leroux (1999) soutient que l'établissement du seuil de réussite exige des enseignantes et des enseignants qu'ils assument leurs responsabilités dans leurs décisions face aux conséquences qu'il engendre. Elle met en garde contre l'établissement d'un seuil de réussite trop bas ou trop haut, qui aurait des conséquences importantes. Le seuil de réussite doit être efficace, pour minimiser l'erreur.

Plusieurs auteures et auteurs se sont penchés sur cette question. Selon Aylwin (1994), le véritable objectif est l'acquisition de la plus grande compétence possible sur tous les plans. Il propose d'élaborer les plans de cours avec deux objectifs: l'un qui se limiterait à la performance minimale, l'autre qui ouvrirait sur la performance optimale visée. Cette idée pourrait faciliter la standardisation des seuils de réussite par les enseignantes et les enseignants. Sans les officialiser comme tels dans les plans de cours, Aylwin (1994) suggère aux départements des différents programmes collégiaux de définir les objectifs limités aux performances minimales et de s'en servir comme une mesure pour assurer la cohérence des programmes.

Raïche (2004), quant à lui, questionne la note de passage dans un cours fixée à 60 %, qui correspondrait à ce qu'une étudiante ou un étudiant peut effectuer, soit 60 % des tâches relatives à un domaine. L'auteur précise que l'approche par compétences ne vise pas seulement la représentativité des connaissances dans un domaine, mais aussi la démonstration de ces compétences. Il s'agit de s'assurer que les étudiantes et les étudiants peuvent réussir des tâches spécifiques, et non un pourcentage de ces tâches. Cette préoccupation était à l'origine de la révision des programmes d'études dans le

réseau collégial, qui n'est toutefois pas parvenue à la régler de façon satisfaisante. C'est justement le défi qui est posé aux théoriciens et aux praticiens (Raïche, 2004).

Auger (1989, dans Leroux, 1999), quant à lui, aborde le seuil de réussite en le distinguant de la note de passage. L'utilisation de tests critériés pour mesurer le niveau de maîtrise des étudiantes et des étudiants exige de juger à quel niveau ils sont déclarés compétents ou non compétents.

Plusieurs enseignantes et enseignants se questionnent sur la valeur à donner à l'évaluation de l'épreuve finale d'un cours, considérant que cette dernière mesure l'atteinte de l'objectif terminal du cours (Howe, 2006). Est-ce qu'elle devrait valoir 100 % de la note? Dans ce cas, les évaluations en cours de session seraient des évaluations formatives (*Ibid.*).

D'autres enseignantes et enseignants suggèrent que l'évaluation finale d'un cours devrait compter pour 40 % à 50 % de la note finale, afin de garantir que l'étudiante ou l'étudiant démontre la maîtrise de la compétence visée. Howe (2006) constate que cette suggestion est double: elle permet d'éviter que les points accumulés sur 60 % avant la fin du cours, additionnés à un nombre de points accumulés inférieurs à 24 sur 40 %, permettent à l'étudiante ou à l'étudiant d'obtenir la note de passage. C'est précisément lors de l'évaluation finale que la maîtrise de la compétence doit être démontrée. Elle reflète ainsi la réalité de la prédominance de la compétence sur ses éléments constitutifs. Il pose la question du poids que devrait avoir l'épreuve finale du cours par rapport aux évaluations en cours de session. Plusieurs autrices et auteurs soulignent aussi le défi de l'évaluation dans un cours qui porte plusieurs compétences, et celui de l'évaluation des compétences qui se développent sur plusieurs cours, comme c'est le cas en design d'intérieur (Boulanger, 2014; Chaumont, 2015; Chaumont et Leroux, 2018; Howe, 2006). Dans ce dernier cas, Howe (2006) soutient que ce ne sont pas les compétences qui peuvent faire l'objet d'une évaluation, mais

bien des apprentissages partiels en lien avec des éléments de compétence reconnus par le Ministère de l'Éducation.

#### 4.2.3 *Le concept du double seuil de réussite*

Afin de s'assurer que les étudiantes et les étudiants maîtrisent les compétences ou les apprentissages visés à la fin d'un cours, le concept du double seuil est proposé dans les PIEA des collèges. Ce concept consiste à cumuler les notes en cours de session sur 100 avec un premier seuil de réussite de 60 % et un deuxième seuil de réussite du même pourcentage obtenu à la fin du cours lors de l'épreuve finale, laquelle permet de juger de la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence. Dans le cas d'un échec, il faut que la PIEA prévoie une règle qui permet d'accorder la note symbolique de 50 % afin d'envoyer le message fort d'un échec à l'étudiante ou à l'étudiant (Howe, 2006). Toutefois, les enseignantes et les enseignants demeurent réticents à appliquer un tel mécanisme, car ils ont du mal à justifier leur jugement professionnel aux étudiantes et aux étudiants (*Ibid.*).

Ces réticences pourraient s'atténuer en considérant qu'une note est un symbole du jugement professionnel, que l'addition des notes donne une impression parfois trompeuse d'objectivité, que cette dernière ne permet pas de guider le jugement et qu'elle ne peut garantir, à elle seule, l'exactitude de ce jugement (Howe, 2006).

Cette approche du double seuil suscite tout de même un questionnement. Qu'arriverait-il dans la situation où l'évaluation des travaux réalisés en cours de session se solde par une note inférieure au premier seuil de réussite alors que l'évaluation de l'épreuve finale se solde par une note supérieure au deuxième seuil de réussite, démontrant ainsi la maîtrise de la compétence ou des apprentissages visés? Cette approche ne prend pas en considération que le développement d'une compétence exige un étalement dans le temps et que, dans ce contexte, il est possible qu'une étudiante ou un étudiant échoue aux évaluations intrasession et qu'elle ou il réussisse à l'épreuve

finale du cours (Leroux, 2015; Tardif, 2017). Ce caractère développemental de la compétence est une de ses caractéristiques. En effet, «chaque compétence constitue une cible d'apprentissage à plusieurs reprises, la plupart du temps dans une logique de complexification croissante» (Tardif, 2006, p. 30).

## 5. UNE MÉTHODE D'ÉLABORATION DES STANDARDS DE PERFORMANCE DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

À la lumière de ces nombreuses considérations entourant l'établissement d'un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours, nous constatons que les méthodes qui impliquent l'examen par les enseignantes et les enseignants de profils de scores, telles que regroupées par Blais (2008), sont adaptables a priori au contexte d'évaluation des performances complexes et multidimensionnelles, caractéristiques d'une compétence, auquel nous faisons référence dans notre essai. Ces méthodes permettent d'établir les niveaux de performance, notamment le standard de performance minimal ou seuil de réussite. Pour une situation donnée, rappelons-le, Blais (2008) soutient que la combinaison de scores différents associés aux critères permet d'établir différents profils de scores correspondant à la réussite, à l'échec ou encore à la frontière entre les deux.

### 5.1 La méthode basée sur le choix raisonné

Dans la lignée des méthodes présentées par Blais (2008) et Leroux, (2010), notre attention a été portée vers la méthode basée sur le choix raisonné (*Analytic Judgment Method*), de Plake et Hambleton (2001). Cette méthode, une variante de la méthode d'Angoff, consiste à mettre en place des standards de performance individuels sur des items et des tâches séparées, puis d'agréger ces standards individuels pour obtenir le standard de performance sur toute l'épreuve (*Ibid.*). Elle est particulièrement intéressante lorsque le nombre d'items et de tâches est élevé, car la capacité des experts panélistes à porter un jugement holistique au sujet d'une performance globale, comme

c'est le cas dans la méthode d'Angoff, peut alors devenir plus difficile (Plake et Hambleton, 2001).

Une recherche récente dont rend compte Bain (2017) dresse les apports et les défis de la méthode d'Angoff, dont est issue la méthode basée sur le choix raisonné. La facilité d'application de la procédure a pu être vérifiée à trois reprises dans divers examens. Un des apports majeurs de cette méthode est qu'elle permet de contrôler la part d'arbitraire lorsque les barèmes de notation sont appliqués de façon rigoureuse et qu'ils sont bien encadrés. Cette approche est particulièrement conséquente avec l'établissement de standards de performance à l'aide d'échelles critériées. Elle évite de pseudo-consensus influencés par les opinions des évaluatrices et évaluateurs, notamment celles des conceptrices et concepteurs des tâches d'évaluation (*Ibid.*). Bain (2017) a pu vérifier la diminution de cet arbitraire dans les barèmes d'évaluation en expérimentant la méthode d'Angoff modifiée, qui «demande à un panel d'experts d'estimer item par item la probabilité de réussite d'apprenants minimalement compétents» (*Ibid.*, p. 69). «La procédure se déroule en deux ou trois étapes entre lesquelles les experts reçoivent différentes informations et s'efforcent, lors de la discussion, de diminuer leurs divergences d'estimation» (*Ibid.*, p. 69).

Un autre apport de la méthode est le recours à un ensemble de tâches pour attester de la performance d'une étudiante ou d'un étudiant, qui oblige les évaluatrices et les évaluateurs à se pencher sur le contenu et la formulation de l'évaluation, tâche par tâche. Ainsi, cette approche permet de s'éloigner des normes traditionnelles axées sur la base d'une addition d'items (Bain, 2017; Leroux et Bigras, 2003; Roegiers, 2012; Tardif, 2006).

Bain (2017) confirme: «la méthode est également utilisable pour des questions à réponses construites» (p. 86).

En ce qui concerne l'application de la méthode d'établissement des standards de performance, Bain (2017) recommande de l'appliquer dès la conception et l'élaboration de l'épreuve du cours. «Dans le cas de questions complexes ou construites, l'»itemisation» des réponses *a posteriori* conduit à bricoler des solutions pouvant introduire certains biais» (*Ibid.*, p. 86).

Considérant que la performance d'une étudiante ou d'un étudiant est établie en regard d'un seuil de réussite associé à un ensemble de tâches, et non selon la moyenne d'un groupe, il est important de préciser la performance attendue et de déterminer un ensemble de tâches permettant de l'observer (Bain, 2017). Le défi est de s'assurer que l'échantillonnage de tâches permettra d'attester de la maîtrise ou non-maîtrise de la compétence ou des apprentissages visés au même titre que si toutes les tâches liées à la performance étaient considérées. De plus, il est essentiel que ces tâches se limitent aux objectifs fondamentaux du descriptif de cours ou du plan de cours-cadre, pour ainsi ne pas confondre ce que Bain (2017) appelle test de maîtrise et test de niveau lors de l'établissement des standards de performance. Il soutient qu'en détaillant le contexte, une traçabilité est mise en place.

Un autre apport de cette méthode concerne les critères de sélection des participantes et des participants, qui apportent l'avantage d'une expérience de l'enseignement évalué et du suivi d'étudiantes et d'étudiants. Les critères de sélection, selon Bain (2017), dépendent du cadre institutionnel et du genre de contrôle visé par l'évaluation. Cet auteur soulève l'importance de recruter un nombre suffisant de participantes et de participants ayant l'expertise visée et la disponibilité tout au long du processus pour minimiser l'erreur type absolue sur le seuil de réussite recherché.

Au sujet de la méthode d'Angoff, Bain (2017) remarque les limites suivantes: la difficulté, pour les enseignantes et les enseignants, de porter un jugement en conciliant plusieurs critères d'évaluation, le degré de certitude de l'évaluation proposée et la tendance des enseignantes et des enseignants à être optimistes et très exigeants

quant à la réussite des étudiantes et des étudiants, les incitant ainsi à fixer un seuil de réussite relativement élevé.

La méthode basée sur le choix raisonné comprend six étapes spécifiques de jugement. Expérimentée en Pennsylvanie, en Géorgie et au Michigan par un groupe de recherche<sup>18</sup>, elle met l'accent sur des travaux déjà réalisés par des étudiantes et des étudiants et sur l'utilisation d'une échelle de classification multipoint pour analyser des profils de scores.

Nous avons traduit librement les six étapes spécifiques du jugement de la méthode basée sur le choix raisonné de Plake et Hambleton (2001) qui sont présentées au tableau suivant.

---

<sup>18</sup> Le chercheur principal est Ronald K. Hambleton et les autres membres du groupe de recherche sont Richard M. Jaeger, Craig N. Mills et Barbara S. Plake.

Tableau 16  
Les six étapes spécifiques de jugement de la méthode basée sur le choix raisonné

Étapes	Descriptions
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation préliminaire sur les items et les productions à réponse construite de façon séquentielle, par chacun des panélistes, pour un ensemble de travaux déjà réalisés par des étudiantes et des étudiants à l'aide d'une échelle de classification multipoint.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Représentation de la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants, concernant un item ou une production à la fois, à l'aide d'une échelle de classification multipoint.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justification des positions des panélistes avec l'intention de partager des idées qui auraient été négligées ou oubliées par d'autres experts panélistes sur un item ou une production à la fois sans l'objectif d'arriver à un consensus.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque membre du panel rend une décision finale pour tous les travaux des étudiantes et des étudiants correspondant à un item ou à une production, aussi bien ceux qui ont été discutés que ceux qui ne l'ont pas été.</li> </ul>
Les étapes 1, 2, 3 et 4 sont répétées pour chacun des items ou des productions à évaluer avant de passer à l'étape 5.	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dégagement des standards de performance pour chacune des catégories limites de performance attendues, notamment celui correspondant au seuil de réussite, en utilisant une méthode de calcul des normes de performance pour obtenir le score moyen ou le score médian.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examen des profils de scores obtenus, par les panélistes, regroupant les standards de performance de chacun des items et de chacune des productions, dont ceux correspondant au seuil de réussite.</li> </ul>

Source: Plake, B. S. & Hambleton, R. K. (2001). The Analytic judgment method for setting standards on Complex Performance assessments. In G.J., Cizek (dir.), *Setting performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (p. 283-312). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

À l'étape 1, les panélistes reçoivent un ensemble de travaux d'étudiantes et d'étudiants pour chacun des items ou chacune des productions. Le travail des panélistes est réalisé individuellement et consiste à faire une évaluation préliminaire de l'ensemble de ces documents. Pour chaque item ou production à réponse construite, les panélistes sélectionnent les travaux des étudiantes et des étudiants pour représenter la gamme complète de leurs performances sur cet item ou sur cette production. Une échelle de classification multipoint est utilisée par les panélistes pour évaluer les



travaux des étudiantes et des étudiants. Les étiquettes sur l'échelle de classification identifient les emplacements sur l'échelle de performance selon que l'apprentissage est de niveau avancé, compétent, de base ou insuffisant, puis chacune des catégories peut être subdivisée en sous-catégories ou niveaux de performance bas, moyen et élevé, par exemple. Les notes des travaux des étudiantes et des étudiants ne sont pas révélées aux panélistes (Plake et hambleton, 2001).

À l'étape 2, les panélistes classent les travaux dans les différents niveaux de performance de façon séquentielle, en discutant des résultats après chaque évaluation des travaux correspondant à un item ou une production (*Ibid.*).

À l'étape 3, les panélistes se rencontrent pour identifier les documents pour lesquels il existe un large éventail dans les décisions de classement des membres du panel. Ces documents sont discutés, puis les panélistes les reclassent au besoin. Le consensus n'est cependant pas le but de cette discussion, dont l'objectif est plutôt de permettre aux experts panélistes qui ont noté différemment un document de justifier leur position avec l'intention de partager des idées qui auraient été négligées ou oubliées par d'autres experts panélistes (*Ibid.*).

À l'étape 4, les panélistes se retirent individuellement pour rendre leur décision finale pour tous les documents des étudiantes et des étudiants, aussi bien ceux qui ont été discutés que ceux qui ne l'ont pas été (*Ibid.*).

Ces quatre étapes (évaluation de chaque travail sur l'échelle de classification multipoint, discussions des panélistes sur les notes discordantes et réévaluation de l'ensemble des documents) sont répétées pour tous les items et les productions qui sont compris dans l'évaluation (*Ibid.*).

À l'étape 5, les standards de performance sont dégagés pour chacune des catégories limites de performance attendues, notamment celle correspondant au seuil

de réussite, en utilisant une méthode de calcul des normes de performance qui consiste à calculer la moyenne à partir de tous les résultats des membres du panel ou à identifier la médiane pour chacun des items et des productions à réponse construite. Les normes d'évaluation totales sont obtenues en additionnant les normes établies à partir des items et des productions. Le regroupement des normes établies pour l'ensemble des items et des productions dans chacune des catégories limites correspond aux profils de scores (*Ibid.*).

La méthode de calcul des normes de performance ne concerne que les travaux classifiés dans les sous-catégories limites. Tous les travaux classifiés *élevé* dans une catégorie et *bas* dans la catégorie suivante sont utilisés pour le calcul moyen du score. Ce score moyen des documents calculé à partir des notes assignées par les panélistes dans la catégorie limite devient le point estimé du standard de performance recommandé (*Ibid.*).

Finalement, à l'étape 6, les panélistes examinent les profils de scores dégagés et discutent de leur fiabilité et de leur précision, et les révisent au besoin (*Ibid.*).

## **5.2 La synthèse des composantes d'établissement d'un seuil de réussite**

Dans le contexte de l'approche par compétences, la méthode retenue, basée sur le choix raisonné de Plake et Hambleton (2001) s'avère appropriée pour concevoir un outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation à l'intérieur d'un cours d'un programme d'études collégiales, en cohérence avec les devis ministériels et les principes et les exigences des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges.

En effet, cette méthode, combinée aux étapes communes de toutes les méthodes d'élaboration des standards de performance, permet de concevoir un outil adapté à la structure des programmes d'études collégiales en tenant compte de l'ensemble des

composantes du cadre de référence: la notion de compétence au collégial, l'évaluation des compétences au collégial et l'établissement des standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite. Ces composantes permettent de situer les actions à réaliser pour établir un seuil de réussite dans le contexte collégial.

Le tableau 17, à la page suivante, a été conçu et adapté à partir d'une traduction libre de Hambleton (2001) et de Plake et Hambleton (2001) basée sur les standards de performance en éducation de Blais (2008). Il présente les étapes d'élaboration de standards de performances complexes et multidimensionnelles. Celles-ci sont issues de la combinaison des étapes communes de toutes les méthodes d'élaboration de standards de performance présentées au tableau 13 à la page 108, et des 6 étapes spécifiques de jugement de la méthode basée sur le choix raisonné présentées au tableau 16 à la page 120. En lien avec chacune de ces étapes, un ensemble de questions a été formulé et intégré au tableau. Ces questions sont formulées à partir des aspects communs à toutes les méthodes tels que décrits par Blais (2008) et des trois expérimentations de la méthode basée sur le choix raisonné, réalisées en Pennsylvanie, en Géorgie et au Michigan telles que rapportées par Plake et Hambleton (2001).

Tableau 17

L'élaboration de standards de performances complexes et multidimensionnelles selon la méthode basée sur le choix raisonné

Étape 1 de Hambleton (2001)	Sélection des membres du panel	
Description	Considérations méthodologiques	
Identifier deux à quatre personnes pour participer au panel (Plake et Hambleton, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que le choix des membres du panel et leur nombre assurent la «représentativité» de la population des personnes considérées compétentes pour effectuer la tâche? (Blais, 2008);</li> <li>• Est-ce que les membres du panel seront disponibles à toutes les étapes où ils sont concernés? (<i>Ibid.</i>)</li> </ul>	
Étape 2 de Hambleton (2001)	<b>Choix de la méthode d'élaboration de standards de performance</b> <b>Préparation du matériel de formation</b> <b>Planification des rencontres</b>	
Description	Considérations méthodologiques	
Choix de la méthode: la méthode basée sur le choix raisonné. Présenter la méthode aux membres du panel. Sélectionner les prototypes d'items et de productions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le type de données à récolter? (Blais, 2008);</li> <li>• Les prototypes d'items ou de productions pourront-ils aider les membres du panel et servir de référence lors de la formation pour déterminer les points d'ancrage de l'échelle de compétence? (<i>Ibid.</i>);</li> <li>• Quel est le nombre minimum d'items et de productions déjà réalisés nécessaire pour évaluer la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants et obtenir des standards de performance précis et fiables? (Plake et Hambleton, 2001).</li> </ul>	

Planifier le nombre de rencontres pour réaliser toutes les étapes de la méthode.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels sont les ressources et le temps disponibles (Blais, 2008)?</li> </ul>
<b>Étape 3 de Hambleton (2001)</b>	<b>Préparation des descriptions des performances attendues</b>	
Description		Considérations méthodologiques
<p>Choix des descriptions des performances attendues dans les 4 catégories: insuffisant, de base, compétent et avancé (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Ces catégories seront subdivisées selon les sept niveaux suivants: sous de base, à la limite de base, de base, à la limite de compétent, compétent, à la limite d'avancé, avancé (<i>Ibid.</i>).</p>		<p>À la suite d'une expérimentation en Géorgie, l'échelle de classification à sept niveaux a démontré qu'elle permet de réduire le nombre de décisions à prendre, de réduire les décisions discordantes et de réduire l'espace nécessaire au classement des travaux, comparativement à une échelle de classification à douze niveaux (Plake et Hambleton, 2001).</p>
<b>Étape 4 de Hambleton (2001)</b>	<b>Entraînement des membres du panel</b>	
Description		Considérations méthodologiques
<p>Entraîner les membres du panel à utiliser la méthode en classant les prototypes d'items et de productions dans l'une ou l'autre des catégories afin d'induire une vision homogène chez chacun d'entre eux (Blais, 2008).</p> <p>L'entraînement porte sur la conception de l'évaluation et des rubriques et prévoit des discussions sur les descriptions des performances pour chacune des quatre catégories et des performances attendues des étudiantes et des étudiants dans ces catégories (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Choix de la procédure pour classer les items et les productions selon la méthode du regroupement d'items telle que celle définie par Plake et Hambleton (2001).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Est-ce que le nombre de catégories est suffisant pour évaluer le continuum des performances des candidates et des candidats? (Plake et Hambleton, 2001)</li> <li>Est-ce que les membres du panel comprennent les objectifs de l'opération, les concepts importants, le rôle des rubriques et le type de jugements qu'ils auront à porter? (Blais, 2008)</li> <li>Selon l'expérimentation en Géorgie, l'utilisation des deux stratégies d'analyse pour arriver aux standards de performance n'apparaît pas faire de différence considérable dans les résultats, qu'elles soient utilisées avec une échelle de classification de 7 ou 12 points (Plake et Hambleton, 2001);</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégie de tri: le tri des travaux est fait selon les 4 catégories et, par la suite, les travaux sont subdivisés dans les niveaux de performance respectifs (bas, moyen élevé);</li> <li>• Stratégie de classification directe: les travaux sont classés directement dans les 12 sous-catégories.</li> </ul> <p>Telle que l'indique la méthode basée sur le choix raisonné, les panélistes procèdent à une évaluation préliminaire sur les items et les productions à réponse construite de façon séquentielle, par chacun des panélistes, pour un ensemble de travaux déjà réalisés par des étudiantes et des étudiants à l'aide de l'échelle de classification multipoint (Plake et Hambleton, 2001).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui est l'étudiante ou l'étudiant typique pour chacune des catégories de performance? (Plake et Hambleton, 2001);</li> <li>• Est-ce que les items et les productions seront classés de manière séquentielle en notant si l'étudiante ou l'étudiant qu'ils ont à l'esprit serait en mesure de répondre à chacun d'eux? (<i>Ibid.</i>);</li> <li>• Est-ce que certaines performances d'étudiantes ou d'étudiants nécessitent d'être jugées à travers un groupe d'items et de productions? (<i>Ibid.</i>)</li> </ul>
<b>Étape 5 de Hambleton (2001)</b>	<b>Compilation des classements des items et des productions selon les panélistes</b>
Description	Considérations méthodologiques
<p>Dans la méthode basée sur le choix raisonné, la compilation des classements ne concerne qu'un item ou qu'une production à la fois. Elle permet de représenter la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants à l'aide d'une échelle de classification multipoint (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Identifier les travaux déjà réalisés correspondant à l'item ou à la production concerné pour lesquels il existe un large éventail dans les décisions de classement des membres du panel (<i>Ibid.</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le recours à un tableau synthèse pour présenter la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants sur un item ou une production classées par tous les membres du panel facilite l'analyse des résultats (Plake et Hambleton, 2001);</li> <li>• Quels sont les travaux dont les classements font largement consensus? (<i>Ibid.</i>)</li> <li>• Quels sont les travaux pour lesquels il existe un large éventail dans les décisions de classement? (<i>Ibid.</i>)</li> </ul>

Étape 6 de Hambleton (2001)	Animation et discussion en comparant les niveaux de performance établis pour les items et les productions et les descriptions de ces niveaux
Description	Considérations méthodologiques
<p>Dans la méthode basée sur le choix raisonné, la comparaison des niveaux de performance établis dans chaque catégorie et les descriptions de ces niveaux ne concernent qu'un item ou qu'une production à la fois et le consensus n'est pas l'objectif de cette discussion (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Les panélistes justifient leur position avec l'intention de partager des idées qui auraient été négligées ou oubliées par d'autres panélistes (<i>Ibid.</i>).</p> <p>Les panélistes rendent individuellement leur décision finale concernant un item ou une production pour tous les travaux déjà réalisés des étudiantes et des étudiants, aussi bien ceux qui ont été discutés que ceux qui ne l'ont pas été (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Dans la méthode basée sur le choix raisonné, les étapes 4, 5 et 6 sont répétées pour chacun des items et des productions à évaluer avant de passer à l'étape suivante telle que précisée par Plake et Hambleton (2001).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les descriptions des niveaux de performance établis par chacun des panélistes? (Plake et Hambleton, 2001);</li> <li>• Quelles sont les performances attendues des étudiantes et des étudiants dans ces catégories et niveaux de performance? (<i>Ibid.</i>);</li> <li>• Quels sont les points de convergence et de divergence sur les valeurs des items et des productions? (<i>Ibid.</i>)</li> </ul>

Étape 7 de Hambleton (2001)	Compilation des classements des items et des productions selon les panélistes	
Description	Considérations méthodologiques	
<p>Dans les étapes communes à toutes les méthodes, les évaluations de tous les items et de toutes les productions par chacun des membres du panel sont révisées et suivies de discussions jusqu'à l'obtention d'un consensus. En revanche dans la méthode du regroupement d'items, la compilation de tous les items et de toutes les productions n'est effectuée qu'une seule fois (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Cette action est réalisée lorsque tous les items et les productions ont fait l'objet d'une décision finale de chacun des panélistes.</p> <p>Elle permet de représenter la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants pour tous les items et les productions à l'aide d'une échelle de classification (<i>Ibid.</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le recours à un tableau synthèse pour présenter la gamme complète des performances des étudiantes et des étudiants pour l'ensemble des items et des productions classées par tous les membres du panel facilite l'analyse des résultats (Plake et Hambleton, 2001).</li> </ul>	
Étape 8 de Hambleton (2001)	Dégagement des standards de performance suite aux évaluations établies par les panélistes	
Description	Considérations méthodologiques	
<p>Dégager les standards de performance pour chacune des catégories limites de performance attendues, notamment celui correspondant au seuil de réussite, en utilisant une méthode de calcul des normes de performance (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Le score moyen ou le score médian des travaux, assigné par les panélistes dans chacune des catégories limites, devient le point estimé du standard de performance recommandé. Ainsi, les normes d'évaluation totales sont obtenues en additionnant les normes établies à partir des items et des productions (<i>Ibid.</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Est-ce que les travaux des étudiantes et des étudiants déjà réalisés pour tous les items et les productions ont permis d'établir la gamme complète de leurs performances et d'obtenir des standards de performance précis et fiables (Plake et Hambleton, 2001)?</li> </ul>	



Étape 9 de Hambleton (2001)	Présentation des résultats au panel	
Description		Considérations méthodologiques
<p>La méthode basée sur le choix raisonné implique l'examen par les panélistes des profils de scores (Plake et Hambleton, 2001).</p> <p>Présenter les profils de scores regroupant les standards de performance, de chaque item et de chaque production pour chacune des catégories limites aux membres du panel, notamment les standards correspondant au seuil de réussite (Plake et Hambleton, 2001).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que les résultats de l'opération sont bien présentés et bien communiqués? (Blais, 2008)</li> <li>• Quels sont les profils de scores déterminés à partir des items et des productions? (Plake et Hambleton, 2001);</li> <li>• Est-ce que les membres du panel sont en mesure de prendre des décisions éclairées et valides? (Blais, 2008);</li> <li>• Est-ce que toutes les catégories limites ont été définies? (Plake et Hambleton, 2001)</li> </ul>
Étape 10 de Hambleton (2001)	Révision si nécessaire et finalisation des standards de performance	
Description		Considérations méthodologiques
<p>Diriger chacun des panélistes dans le processus d'évaluation lui-même et dans leur niveau de confiance dans les standards de performance et les profils de scores qui en résultent (Plake et Hambleton, 2001).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce qu'un résultat faible peut être compensé par un autre plus élevé? (Blais, 2008);</li> <li>• Est-ce que les étudiantes et les étudiants doivent atteindre un standard minimal pour chacun des items et des productions? (<i>Ibid.</i>);</li> <li>• Est-ce que les panélistes sont confiants dans la validité du processus et dans les normes qui en résultent? (Plake et Hambleton, 2001)</li> </ul>

Étape 11 de Hambleton (2001)	Compilation des données valides et de la documentation technique	
Description	Considérations méthodologiques	
<p>Compiler les données valides concernant les descriptions des standards de performances et des profils de scores, notamment celui à la frontière du succès ou de l'échec.</p> <p>Compiler la documentation technique, c'est-à-dire les travaux des étudiantes et des étudiants déjà réalisés correspondant aux performances attendues.</p>	<p>Ces documents serviront de référence pour les évaluations futures (Blais, 2008).</p>	

Sources: Hambleton, R.K., (2001). Setting Performance Standards on Educational assessments and Criteria for Evaluating the Process. *In* G.J. Cizek (dir.). *Setting performance standards: Foundations, methods and Innovations* (89-114). New York: Routledge (1re éd. 2001).  
 Plake, B. S., Hambleton, R. K. (2001). The Analytic judgment method for setting standards on Complex Performance assessments. *In* G.J., Cizek (dir.), *Setting performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (283-312). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Au terme de ce chapitre, le cadre de référence, certains éléments incontournables ont été exposés, dont les trois concepts en lien avec la question générale de l'essai: la compétence, le standard de compétence et le seuil de réussite.

Le développement et la construction de l'outil s'appuient sur l'état de la recherche actuelle en évaluation des compétences, des niveaux de performance optimale visés et des niveaux de performance minimale attendus. De plus, le développement et la construction de l'outil s'appuient sur les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges, sur les devis ministériels et sur les normes professionnelles qui régissent les standards de compétence. Ces derniers sont établies par des organismes chargés d'accréditer éventuellement certains programmes d'études mis sur pied par les collèges tels que les programmes Techniques de design d'intérieur et Soins infirmiers.

## 6. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Cet essai vise à concevoir un outil pour établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences à l'intérieur d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Le manque de connaissances des trajectoires de développement d'une compétence et des apprentissages critiques correspondant au seuil de réussite contribue, selon Tardif (2004a), à la difficulté d'établir clairement ce dernier. Il apparaît donc essentiel, en premier lieu, de structurer les apprentissages et d'établir les indicateurs progressifs et terminaux de développement, des outils qui permettront de placer la complexité au cœur de l'évaluation des compétences et de documenter la trajectoire de développement sur un long parcours de formation.

Nous constatons que ces étapes sont essentielles pour la conception d'un outil afin d'aider le personnel enseignant à établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours et à l'identifier en situation d'évaluation.

Pour répondre à la question générale et en considérant tous les aspects soulevés en lien avec les difficultés que pose l'établissement d'un seuil de réussite, deux objectifs sont poursuivis afin de dégager des approches:

1. Concevoir un outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales;
2. Valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les choix méthodologiques de l'essai en lien avec les objectifs de recherche: concevoir un outil d'aide à l'établissement du seuil de réussite et valider l'outil auprès de personnes expertes en évaluation des compétences afin de répondre à la question de recherche.

Le cadre méthodologique est abordé suivi du type et du devis de recherche et du déroulement de la recherche. Cette dernière comprend les cinq phases de la recherche qui sont décrites de façon séquencée, suivie du choix des participantes et des participants, et des techniques et des instruments de collecte de données. Pour terminer, les considérations éthiques et les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité sont présentés.

#### **1. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette section décrit l'approche méthodologique et la posture épistémologique dans lesquelles s'inscrit cet essai.

##### **1.1 L'approche méthodologique**

Le cadre méthodologique du présent essai s'inscrit dans une approche qualitative, le but poursuivi étant de proposer aux personnels enseignant, professionnel et cadre des collèges un outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Cet outil a été développé à partir de l'expertise et de l'expérience d'actrices et d'un acteur des milieux collégial et universitaire spécialisés en évaluation des compétences: conseillères pédagogiques, chargées de cours, directrice des études et professeur

adjoint. Cette démarche visait à mieux comprendre le phénomène étudié pour être en mesure de proposer un outil adapté au milieu collégial en facilitant la prise de décision des enseignantes et des enseignants quand vient le moment de fixer un seuil de réussite et d'accorder ou non la note de passage à un cours.

En effet, Fortin (2010) écrit: «C'est l'un des buts de la recherche qualitative que de comprendre la signification [du phénomène étudié] et en quoi consiste la connaissance sous-jacente aux multiples constructions sociales» (p. 25). Savoie-Zajc (2011) précise: «Le terme *qualificatif* attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soient des données qui se mesurent difficilement: des mots, des dessins, des comportements» (p. 126).

Enfin, Denzin et Lincoln (2000, dans Fortin, 2010) avancent que dans la recherche qualitative, les participantes et les participants sont étudiés dans leur milieu naturel en interprétant les phénomènes à partir des significations qu'ils donnent à ces derniers. L'expérience sur le terrain en stratégies d'évaluation des apprentissages de différents cours et en évaluation de programme en Techniques de design d'intérieur et en Commercialisation de la mode a permis d'identifier le problème rencontré par les enseignantes et les enseignants en situation d'évaluation et lors du traitement d'une demande de révision de notes en comité départemental. Nous constatons que ce problème réside dans la difficulté à prendre une décision quant à la maîtrise ou la non-maîtrise d'une compétence, et plus particulièrement lorsque le développement d'une compétence s'échelonne sur plus d'un cours.

## **1.2 La posture épistémologique**

Le projet d'essai s'apparente à l'approche interprétative, car sa finalité est de concevoir un outil pour établir le seuil de réussite d'un cours, en réponse à une problématique rencontrée en situation professionnelle, qui sera révisé et bonifié à partir des données recueillies lors de sa validation par différentes personnes expertes en

évaluation des compétences pratiquant dans les réseaux collégial et universitaire à titre de directrice des études, conseillère pédagogique ou enseignantes et enseignant. En effet, Fortin (2010) définit le paradigme naturaliste ou interprétatif comme suit: «Paradigme qui se fonde sur le postulat que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps» (p. 25).

Fortin (2010, p. 25) explique que la posture interprétative est basée sur le principe «que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps». Elle précise que: «Les croyances rattachées à ce paradigme tiennent compte de la globalité des êtres humains, notamment de leur expérience de vie et du contexte dans lequel se tissent des liens avec l'environnement».

Savoie-Zajc (2011) définit le courant interprétatif comme suit:

Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité (p. 126).

Globalement, ce projet d'essai correspond à la 5<sup>e</sup> catégorie de définitions de la recherche qualitative/interprétative telle que présentée par Savoie-Zajc (2011), dans laquelle l'accent est mis sur sa finalité. Selon Pirès (1997, dans Savoie-Zajc, 2011, p. 127-128), la recherche qualitative se caractérise notamment:

1. Par sa souplesse dans son déroulement et dans la construction de l'objet;
2. Par sa capacité de s'occuper d'objets complexes;
3. Par sa capacité d'englober des données hétérogènes;
4. Par le fait qu'elle permette au chercheur de rendre compte du point de vue de l'intérieur.

Dans ce projet d'essai, le développement et la construction de l'outil ont été réalisés en s'appuyant sur l'état de la recherche actuelle en évaluation des compétences et des niveaux de performance optimale visés et des niveaux de performance minimale attendus, et sur des normes professionnelles qui régissent les standards de compétence établies par des organismes chargés d'accréditer certains programmes d'études mis sur pied par les collèges. La question de recherche a permis de définir les composantes qui ont guidé la conception d'un outil permettant d'établir le seuil de réussite d'un cours de façon plus objective et rigoureuse dans un contexte d'évaluation selon l'approche par compétences.

## 2. LE TYPE ET LE DEVIS DE RECHERCHE DE L'ESSAI

Le type d'essai s'inscrit dans une recherche de développement dans le pôle innovation; son but est de concevoir un outil pour établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Van der Maren (2014) souligne que la recherche de développement, par définition, est une méthode de recherche qui consiste à la mise au point de matériel pédagogique souvent réalisé de manière intuitive, dans le feu de l'action et sans grande planification; l'objet est souvent efficace, mais son usage demeure souvent très circonscrit à un contexte et à un temps donné. Pour s'assurer du caractère scientifique de la démarche, l'auteur a élaboré un modèle de recherche de développement en cinq phases devant être réalisées de façon séquencée: l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation et la mise au point.

Dans le cadre de cet essai, le modèle de développement pédagogique de ce chercheur a été retenu pour développer cet outil adressé aux actrices et aux acteurs du collégial avec le souci de lui assurer une certaine pérennité (Van der Maren, 2014). Les cinq phases de développement de l'essai seront présentées plus en détails dans la prochaine section.



À cet effet, Harvey et Loisel (2009) ont établi des principes pour assurer le caractère scientifique de la démarche qui concordent avec ceux de Van der Maren (2014) en ajoutant l'importance:

1. Du caractère novateur du produit à développer;
2. De la rédaction et la diffusion des résultats de la recherche;
3. De la suggestion de pistes de recherche dépassant le cas particulier.

Concernant le premier principe, le caractère novateur de projet réside dans son approche concertée et son application potentielle à tous les programmes d'études collégiales. Quant aux deux autres principes, le projet se conforme à la rédaction et la suggestion de pistes de recherche, et il est prévu de le diffuser.

En nous référant à Van der Maren (2014) et par souci d'alléger le texte, le terme outil sera utilisé afin de se référer à l'outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans programme d'études collégiales. Pour la suite du texte, le terme conception sera utilisé. Lors des recensions d'écrits, aucun objet pédagogique de cette nature n'a été relevé sur ce sujet de recherche.

### 3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette section présente le déroulement de l'essai selon le modèle de développement de recherche proposé par Van der Maren (2014) comportant cinq phases séquencées. Le tableau suivant présente les différentes phases.

Tableau 18  
Déroulement des phases de la recherche de développement selon  
le modèle de Van der Maren (2014)

Phases	Modèle Recherche de développement Van der Maren (2014)	Essai Conception d'un outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales Louison Pronovost (2018)
<b>1</b>	L'analyse de la demande	Les points saillants de la problématique
<b>2</b>	Le cahier des charges	L'outil
<b>3</b>	La conception de l'objet	La contextualisation du cadre de référence en situation authentique
<b>4</b>	La préparation	L'élaboration de l'outil
<b>5</b>	La mise au point	La validation de l'outil

Source: Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, paramédical, travail social (3e éd.). Bruxelles: De Boeck, p. 145-162.

Étant donné les limites du présent essai et la complexité du modèle, les travaux ont été limités à la conception de l'outil et à sa validation auprès d'informateurs-clés qui sont des personnes expertes en évaluation des compétences. L'implantation découlant de la mise au point, telle que proposée par Van der Maren (2014), ne sera pas réalisée dans le cadre de cet essai. Par conséquent, aucune expérimentation sur le terrain ne sera effectuée pour vérifier l'efficacité de l'outil auprès d'échantillons d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial.

Le tableau suivant, adapté de Martin (2012), présente le calendrier du déroulement de la méthodologie de l'essai.

Tableau 19  
Calendrier du déroulement de la méthodologie

Étapes	Actions	Échéanciers
1	Points saillants de la problématique	Décembre 2014
2	L'outil	Mai 2015
3	La contextualisation du cadre de référence en situation authentique	Janvier 2016
4	L'élaboration de l'outil	Mars 2017
5	Validation de l'outil	Mai 2017

Source: Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, université de Sherbrooke, Sherbrooke.

### 3.1 L'analyse à la demande

La première phase macroscopique de la recherche de développement selon Van der Maren (2014) exige de cerner le besoin à combler pour développer un objet pédagogique. Il précise que, si l'analyse est bien faite, elle permettra la délimitation du cahier des charges. Il ajoute que c'est à partir de ce dernier que le matériel sera développé et évalué. C'est pourquoi la conceptrice ou le concepteur doit être attentif à la qualité de l'analyse de la demande (*Ibid.*).

Comme on peut le voir au tableau 18 à la page 138, l'analyse de la demande amène la chercheuse ou le chercheur à porter un regard sur les points saillants de la problématique. Dans le cadre de cet essai, le problème découle de l'observation d'une situation professionnelle. Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre La problématique, le problème lié à l'établissement du seuil de réussite d'un cours s'inscrit dans une perspective beaucoup plus large, celle d'évaluer le développement des compétences.

Dans ce chapitre, un sondage anonyme effectué en 2009, 2010 et 2011, à l'aide d'un questionnaire d'appréciation par le cégep Marie-Victorin, auprès des étudiantes et des étudiants de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année en Techniques de design d'intérieur à l'égard de la qualité des évaluations des apprentissages, mettait en lumière certaines remarques cohérentes avec celles des enseignantes et des enseignants. Il en ressortait que le manque de concertation et de cohérence entre les enseignantes et les enseignants, combiné au manque de connaissances dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation en ce qui concerne l'identification des déterminants et des indicateurs de compétence, engendrent des impacts négatifs sur la qualité des évaluations. Il a été aussi mentionné dans ce sondage que les dispositifs d'évaluation observés en Techniques de design d'intérieur:

1. Entraînent de l'iniquité dans les évaluations des travaux d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre;
2. Obligent à des validations fréquentes par les enseignants auprès des pairs ou en comité d'enseignantes expertes et d'enseignants experts;
3. Donnent lieu à des demandes régulières de révision de notes de la part des étudiantes et des étudiants;
4. Suscitent des difficultés à arriver à un consensus dans les comités de révision de notes;
5. Entraînent la remise en question de la validité des évaluations.

Ces impacts négatifs découlent de la difficulté pour les enseignantes et les enseignants à définir les niveaux d'apprentissage à atteindre; par conséquent, ils sèment le doute entourant l'équité des évaluations chez les étudiantes et les étudiants. La difficulté d'établir le niveau d'apprentissage d'une compétence à atteindre correspondant au seuil de réussite d'un cours peut avoir pour effet une évaluation erronée, lourde de conséquences car cette sanction peut se traduire par la réussite ou l'échec d'un cours.

Au premier chapitre, La problématique, les paramètres dont les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte pour la fixation du seuil de réussite ont été identifiés, notamment: les connaissances essentielles en didactique, en approche par compétences et en évaluation des compétences, les devis ministériels, la PIEA et les normes professionnelles qui se complexifient. À ces paramètres, tel que constaté à la lecture de plusieurs évaluations de programme, s'ajoute le besoin de formation des enseignantes et des enseignants pour élaborer des dispositifs d'évaluation répondant au défi d'établir des seuils de réussite dans les cours selon l'approche par compétences.

La recension d'écrits reliés à cette problématique réalisée dans le cadre de cet essai a permis de dégager des éléments théoriques en lien avec l'établissement des seuils de réussite d'un cours. Elle a aussi révélé l'absence d'outil d'aide à l'établissement du seuil de réussite d'un cours destiné aux actrices et acteurs du collégial impliqués dans la mise en œuvre d'un programme et qui doivent rendre compte de l'atteinte des standards de compétence. Cette problématique devient plus aigüe lorsqu'un cours porte plus d'une compétence ou encore qu'une compétence est portée par plus d'un cours et que l'atteinte des standards de compétence est sous la responsabilité de plusieurs enseignantes ou enseignants.

### **3.2 Le cahier des charges**

La seconde phase macroscopique de la recherche de développement selon Van der Maren (2014) détermine les fonctions de l'outil et à quelles exigences ce dernier doit répondre.

Comme on le voit au tableau 18 à la page 138, le cahier des charges amène la chercheuse ou le chercheur à porter un regard sur l'objet pédagogique. Dans le cadre de cet essai, un outil a été conçu pour aider les actrices et les acteurs du collégial impliqués dans l'établissement du seuil de réussite d'un cours visant à développer une ou plusieurs compétences soit en partie ou en totalité. Cet outil devrait pourvoir faire

office de référentiel en proposant une démarche globale, qui engage le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants.

En lien avec les principes d'évaluation des PIEA de différents collèges tels qu'exposés au premier chapitre, l'outil devrait permettre non seulement d'établir le standard de performance correspondant au seuil de réussite, mais aussi l'ensemble des standards de performances d'un cours. Il devrait favoriser la mise en place de grilles d'évaluation critériées plus justes, équitables, transparentes, valides, pertinentes et fidèles.

Selon Van der Maren (2014), cette phase comprend également une recension d'écrits. Dans le cadre de cet essai, trois concepts ont été retenus: compétence, standard de compétence et seuil de réussite. L'outil a été conçu en élaborant ses grandes lignes et les alternatives possibles en regard des connaissances mises au jour de ces concepts (Van der Maren, 2014).

Tel que mentionné au premier chapitre, Leroux (1999) précise que l'évaluation doit être globale et contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit porter sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de démontrer véritablement leur compétence, tout assurant une certaine standardisation des critères d'évaluation et des conditions de passation. Dans ce contexte, la détermination des objets d'évaluation et des critères d'évaluation représente une démarche complexe.

De même, Tardif (2006, p. 116-117) énonce plusieurs principes qui encadrent l'évaluation des compétences, dont celui qui consiste à recourir à des critères multiples dans chaque évaluation. L'auteur affirme qu'une production doit être évaluée à partir de différentes séries de critères:

1. Portant sur le développement d'une ou plusieurs compétences;

2. Portant sur les ressources cognitives;
3. Sélectionnés en tenant compte des ressources relationnelles, motrices et sociales;
4. Considérant l'autonomisation progressive dans le déploiement de la compétence.

La combinaison de ces critères permet d'évaluer le développement de plusieurs compétences à la fois dans une même production qui serait caractérisée par un très haut degré d'authenticité.

Par conséquent, l'outil suggère une formation pour soutenir le développement professionnel en évaluation des compétences, afin de faciliter l'appropriation de la démarche d'établissement de standards de performance.

Aylwin (1994) s'est intéressé au seuil de réussite d'un cours. Il affirme que le véritable objectif est l'acquisition de la plus grande compétence possible sur tous les plans. Il propose d'élaborer les plans de cours avec deux objectifs: l'un qui se limiterait à la performance minimale attendue, l'autre qui ouvrirait sur la performance optimale visée.

Au premier chapitre, une piste de solution a été relevée dans cette proposition pour faciliter la standardisation des seuils de réussite des cours d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre. Sans les officialiser comme tels dans les plans de cours, les départements des programmes d'études pourraient définir les objectifs limités aux performances minimales et s'en servir comme une mesure pour assurer la cohérence des programmes (*Ibid.*).

La recension d'écrits a permis de saisir la portée des concepts en jeu, de découvrir les méthodes employées dans des recherches antérieures sur le sujet pour favoriser l'élaboration d'un devis méthodologique approprié et de prendre connaissance des recommandations établies par des rapports de recherche (Fortin,

2010). Plus globalement, la recension d'écrits a permis de fournir une compréhension de l'état actuel des connaissances sur ce sujet de recherche (Fortin, 2010).

### 3.3 La conception de l'objet

La troisième phase macroscopique de la recherche de développement selon Van der Maren (2014) consiste à:

*Analyser* les connaissances disponibles dans le domaine pour, ensuite, *synthétiser* ces connaissances et élaborer un *modèle général* de l'objet pédagogique, c'est-à-dire, déterminer quels en seront les éléments essentiels (contenu) et les grandes lignes (présentation ou design). (p. 151)

Il s'agit de découvrir comment le problème a été traité dans des écrits et comment il peut l'être dans le contexte de cet essai. Le chercheur pose deux questions: «quels sont les contenus (ampleur, niveau conceptuel ou procédural, etc.) envisageables et quelles sont les structures possibles de ces contenus de l'objet pédagogique à développer?» (Van der Maren, 2014, p. 152).

Comme on le constate au tableau 18 à la page 138, la conception de l'objet amène à porter un regard sur la contextualisation du cadre de référence en situation authentique. Une étude approfondie d'écrits a permis de déterminer le contenu et la forme de l'outil. Cette recension d'écrits est exposée au deuxième chapitre.

L'outil a été conçu à l'aide des six étapes spécifiques de jugement de la méthode basée sur le choix raisonné (*Analytic Judgment Method*) de Plake et Hambleton (2001), présentées au tableau 16 à la page 120, et des 11 étapes d'élaboration de standards de performances complexes et multidimensionnelles de Hambleton (2001) présentées au tableau 17 à la page 124. Au final, le prototype de cet outil issu de cette contextualisation et adapté pour le collégial propose une démarche déclinée en 11



étapes distinctes pour établir les standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours. Le tableau 20, présenté à la page suivante, a été conçu et adapté à partir d'une traduction libre de Hambleton (2001) et de Plake et Hambleton (2001) basée sur les standards de performance en éducation de Blais (2008). Il présente ces 11 étapes accompagnées des temps forts de la démarche.

Tableau 20  
Les temps forts des onze étapes de la démarche d'établissement  
des standards de performance

Temps forts	Étapes d'établissement des standards de performance	
Préparation du matériel et des actrices et des acteurs du collégial	1	Choix de l'animateur et des membres du comité décisionnel
	2	Préparation du matériel pour l'établissement des standards de performance Planification du calendrier des rencontres du comité décisionnel
	3	Détermination des catégories de performance attendues
Évaluation des productions pour chacun des items <sup>20</sup>	4 <sup>19</sup>	Préparation du comité décisionnel à utiliser la démarche Rédaction des standards de performance et classement des productions pour un item par chacun des membres du comité décisionnel
	5	Compilation des classements des productions de tous les étudiants pour un item effectuée par les membres du comité décisionnel
	6	Discussion et prise de décision finale sur les descriptions des standards de performance établis et les classements des productions des tous les étudiants pour un item effectués par les membres du comité décisionnel
Établissement et révision des standards de performance	7	Compilation des classements des productions de tous les étudiants pour l'ensemble des items effectués par les membres du comité décisionnel
	8	Dégagement des standards de performance à la suite des classements effectués par les membres du comité décisionnel
	9	Regroupement des standards de performance selon des profils de scores Présentation des résultats au comité décisionnel
	10	Révision des profils de scores si nécessaire et finalisation des descriptions des standards de performance
Compilation des données et production d'un document final	11	Compilation des données valides et de la documentation technique

Source: Sources: Hambleton, R.K., (2001). Setting Performance Standards on Educational assessments and Criteria for Evaluating the Process. In G.J. Cizek (dir.). *Setting performance standards: Foundations, methods and Innovations* (89-114). New York: Routledge (1re éd. 2001). Plake, B. S., Hambleton, R. K. (2001). The Analytic judgment method for setting standards on Complex Performance assessments. In G.J., Cizek (dir.), *Setting performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (283-312). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<sup>19</sup> La préparation du comité décisionnel et la rédaction des standards de performance concernent la préparation du matériel et les acteurs du collégial, tandis que le classement des productions concerne l'évaluation des productions pour chacun des items.

<sup>20</sup> Les trois étapes concernées sont répétées de façon séquentielle pour chacun des items.

### 3.4 La préparation

La quatrième phase macroscopique de la recherche de développement selon Van der Maren (2014) consiste à «consacrer son attention à l'élaboration de différentes variantes possibles de l'objet afin de les simuler, de les évaluer et de choisir la variante qui sera construite en fonction d'une réalisation optimale du cahier des charges» (p. 153).

Comme on le voit au tableau 18, qui présente les étapes de la recherche de développement selon Van der Maren (2014), la phase de la préparation amène la chercheuse ou le chercheur à porter un regard sur l'élaboration de l'outil. Dans le cadre de cet essai, cet outil permet d'établir les standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite d'un cours, selon quatre scénarios: une seule compétence se développe dans ce cours, une seule compétence est associée à ce cours et se développe dans plus d'un cours, deux compétences se développent dans ce cours et l'une d'entre elles se développe entièrement dans ce cours, et finalement aucun des scénarios précédents ne correspond à ce cours. Ainsi, la démarche devrait permettre de répondre à l'ensemble des situations rencontrées dans les cours des programmes d'études collégiales.

La forme de l'outil et l'organisation de son contenu ont fait l'objet d'une attention spéciale, et se réfèrent à des travaux qui combinent l'analyse didactique et la technologie éducative, comme le suggère Van der Maren (2014). L'objectif premier était de concevoir un outil attractif pour donner envie aux actrices et aux acteurs du collégial de l'utiliser. C'est pourquoi l'outil devait être à la fois synthétique et fonctionnel, c'est-à-dire facile à consulter lors de la préparation et de la réalisation de la démarche au sein d'un comité décisionnel. C'est à cette étape que le logiciel Word est apparu le meilleur moyen pour construire l'outil.

D'abord, le prototype de l'outil comprend un texte de présentation qui permet de connaître son utilité, à qui il s'adresse, de quelle manière la démarche se réalise et quel en est le contenu. Un tableau accompagnant ce texte permet de visualiser en un coup d'œil les temps forts en relation avec les 11 étapes de la démarche.

Par la suite, nous présentons les 11 étapes de la démarche d'établissement des standards de performance de façon détaillée. Elles sont précédées d'une étape 0 qui présente le contexte de la démarche (titres du programme et du cours, session, compétences visé. Afin de structurer l'information des 11 étapes présentées au tableau 20 et faciliter l'appropriation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs, nous avons utilisé un tableau divisé en trois colonnes: les responsables à chacune des étapes, la description des actions à entreprendre et les considérations méthodologiques. Ces dernières servent de guide en cours de réalisation de la démarche. Elles précisent les actions à entreprendre, proposent des façons de faire au besoin, proposent des scénarios, donnent des exemples ou encore suggèrent des documents de référence et des contenus de formation. Toujours dans un souci de faciliter l'appropriation des 11 étapes de la démarche, des notes explicatives en bas de page ajoutent, au besoin, des précisions au texte. Des modèles de grilles et de tableaux synthèses sont également suggérés à certaines étapes pour réguler la démarche. Enfin, un questionnaire d'appréciation accompagne l'outil, afin de recueillir les commentaires et suggestions des actrices et des acteurs du collégial impliqués.

### **3.5 La mise au point**

La cinquième phase macroscopique de la recherche de développement selon Van der Maren (2014) exige, dans le cadre de cet essai, des évaluations de la fonctionnalité. Le chercheur pose les questions suivantes: «Comment les utilisateurs potentiels pourront-ils exploiter l'objet pédagogique, parviendront-ils à réaliser les tâches auxquelles cet objet doit servir, que faudrait-il ajouter comme consignes ou instructions?» (Van der Maren, 2014, p. 154).

Comme l'indique le tableau 18 à la page 138, la mise au point amène la chercheuse ou le chercheur à porter un regard sur la validation de l'outil. Dans le cadre de cet essai, la validation de cet outil a été réalisée auprès de personnes expertes en évaluation des compétences. Le prototype de l'outil est accompagné de documents complémentaires: modèles de grilles et de tableaux synthèses, ainsi qu'un questionnaire d'appréciation en lien avec le cadre de référence. Pour procéder à leur validation, un questionnaire comprenant 8 thèmes a été transmis aux personnes expertes. Par la suite, des entrevues individuelles semi-dirigées ont permis de recueillir leur propos dans le but d'améliorer le prototype de l'outil et les documents complémentaires. Au terme de ce travail, le prototype final de l'outil et les documents complémentaires sont prêts à être expérimentés sur le terrain. Comme il a été précisé précédemment, la mise à l'essai ne sera pas réalisée dans le cadre de cet essai.

#### 4. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Trois expertes et un expert en évaluation ont été retenus pour valider et bonifier l'outil. Ces personnes ont été choisies selon un échantillonnage non probabiliste appelé théorique ou par choix raisonné. Savoie-Zajc (2011) définit l'échantillonnage non probabiliste comme étant une «procédure par laquelle le chercheur choisit des participants à la recherche à partir d'un ensemble de critères, provenant du cadre théorique, afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques» (p. 311). Quant à l'échantillonnage par choix raisonné, Fortin (2010, p. 235) le définit comme une «méthode d'échantillonnage qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude».

Les caractéristiques initialement recherchées chez les expertes et les experts étaient les suivantes:

1. Connaissances en évaluation des compétences;

2. Expérience en enseignement ou au poste de conseillère ou conseiller pédagogique;
3. Formation en enseignement au baccalauréat ou au 2<sup>e</sup> cycle en évaluation des apprentissages;
4. Au moins cinq années d'expérience dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ou à la direction d'un établissement d'enseignement au collégial.

Des cinq personnes expertes invitées, quatre ont accepté de participer à la validation du prototype de l'outil. Une personne a décliné l'invitation par manque de disponibilité.

Les participantes et le participant retenus sont spécialisés en évaluation des apprentissages et enseignent ou ont enseigné dans des cégeps et dans des universités et ont publiés des articles et des ouvrages sur le sujet. Ils occupent les fonctions suivantes:

1. Conseillère pédagogique;
2. Directrice adjointe à la direction des études;
3. Directrice des études;
4. Professeur adjoint dans une faculté des sciences de l'éducation.

Toutes ces personnes expertes ont développé un cadre de référence qui a contribué au développement d'outils pédagogiques.

## 5. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette section, les techniques de collecte des données et les instruments sont présentés. Elles sont suivies des méthodes d'analyse des données qui ont permis d'interpréter les résultats.

## 5.1 Le questionnaire de validation

Selon Fortin (2010) «Le questionnaire est un instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. [...] Le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions» (p. 432 à 433).

Ainsi, un questionnaire de validation comportant un ensemble de questions ouvertes, dont la forme inspirée de l'essai de maîtrise en enseignement au collégial de Saint-Pierre (2016), a été mis au point selon un ordre logique afin de recueillir une information détaillée et d'éviter plus facilement les biais (Fortin, 2010). Il couvre huit thèmes qui ont été déterminés à l'aide du cadre de référence de l'essai dans le but de valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Il comporte 21 questions réparties entre les 8 thèmes suivants: la présentation générale de l'outil, le contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance, la préparation de la démarche, l'outil d'établissement des standards de performance, les documents complémentaires, l'évaluation sommative des compétences dans un cours et les standards de performance en éducation.

Ce questionnaire, disponible à l'annexe F, a permis de recueillir la position des personnes expertes ainsi que leurs commentaires et suggestions sur l'ensemble des composantes de l'outil. La validation de l'outil à l'aide du questionnaire a nécessité environ 120 à 180 minutes en raison de la complexité du sujet à l'étude. Les participantes et les participants ont dû se familiariser avec l'outil et les différents concepts avant de procéder à son évaluation et rédiger les commentaires et suggestions. Pour plus de commodités, le questionnaire a été transmis en format numérique.

## 5.2 L'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée individuelle, dont la forme inspirée de Saint-Pierre (2016), est présentée à l'annexe G.

Elle consiste en un entretien enregistré de trois questions ouvertes pour répondre à l'objectif spécifique: valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégial. Elle permet de recueillir la position des participantes et participants, leurs commentaires et suggestions à la suite du questionnaire complété. Cannel (1974, dans Boutin, 2006) définit l'entrevue semi-dirigée comme «une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche» (p. 24).

Becher et Geer (1972, dans Boutin, 2006) soutiennent que cette forme d'entrevue permet d'explorer les préoccupations des interviewés, donne une souplesse dans la conversation pour poursuivre des pistes qui semblent pertinentes, ou encore pour élaborer de nouvelles hypothèses ou les vérifier en cours d'entretien.

De plus, l'entrevue semi-dirigée est en lien avec la posture épistémologique. Savoie-Zajc (2009) affirme: «Cette méthode de collecte d'informations est centrale dans une perspective interprétative et constructiviste» (p. 337).

En se référant à ces auteurs, cette méthode de collecte de données a permis d'obtenir un accès direct à l'expérience des personnes expertes en évaluation des compétences, d'obtenir des données riches en détail et en description, et de faciliter la compréhension de leurs perspectives.



Les entrevues se sont prolongées au-delà du temps prévu en raison également de la complexité du sujet d'étude. Elles ont duré de 90 à 120 minutes.

### **5.3 Le journal de bord**

Lors des entrevues semi-dirigées, le recours au journal de bord par le chercheur a permis de consigner les aspects importants des réflexions des personnes expertes. Fortin (2010, p. 283) précise: «Le journal de bord rend compte des échanges au cours de la collecte et de l'analyse des données». Il a été consulté lors de la compilation des propos des personnes expertes ainsi que lors de la présentation, la synthèse et l'interprétation des résultats au chapitre 4 afin de répondre à l'objectif: valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

### **5.4 La méthode de traitement et d'analyse des données**

Le traitement et l'analyse des données provenant du questionnaire, présenté à l'annexe H avait pour objectif de faire ressortir les éléments importants pour valider et améliorer l'outil. Nous nous sommes assuré que les personnes expertes avaient répondu correctement à toutes les questions. Ensuite, nous avons procédé à la codification des données<sup>21</sup> en regroupant les réponses des expertes et expert pour chacune des questions dans un document dans le but de dégager un portrait global des points de convergence et de divergence pour chacun des huit thèmes du questionnaire de validation. Le recours à un questionnaire unique a permis d'assurer la fidélité de l'instrument, rendant possible les comparaisons entre les expertes et expert (Fortin, 2010). Nous avons pu ainsi dégager des commentaires, suggestions et ajustements pour améliorer l'outil. Selon Fortin (2010), «la lecture minutieuse des données permet de découvrir des

---

<sup>21</sup> «Processus par lequel des symboles ou des mots clés sont attribués à des segments de données en vue de former des catégories pour l'analyse qualitative» (Fortin, 2010, p. 460).

régularités, des phrases et des sujets qui représentent des unités analytiques de base. [...] Les unités ainsi déduites constituent des catégories significatives» (p. 461).

Concernant le traitement et l'analyse des données provenant de l'entrevue semi-dirigée, le verbatim, présenté à l'annexe H, a été utilisé pour transcrire les données recueillies à l'aide du journal de bord et de l'enregistrement. Selon Savoie-Zajc (2009), une transcription verbatim est préférable pour rassembler tout le matériel verbal sans faire aucun tri, car l'information transcrite est celle qui ressemble le plus à l'entrevue.

L'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive modérée. Selon des auteurs, elle «consiste à reconnaître l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés» (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Dans ce projet d'essai, la méthode de traitement et d'analyse des données a été fondée sur les trois concepts du cadre de référence, seuil de réussite, compétence et standard de compétence, pour élaborer l'outil. Lors de l'analyse, les définitions de ces concepts ont été utilisées pour classer les données.

La technique d'analyse de contenu de Boutin (2006) a été retenue. Elle consiste à:

1. Procéder à une lecture globale;
2. Approfondir la connaissance;
3. Retranscrire les informations avec une attitude non jugeante et ouverte;
4. Étudier ses dimensions personnelles pour éviter les biais;
5. Indiquer ce qui est important dans le texte;
6. Cerner l'essence en procédant entretien par entretien;
7. Dégager des thèmes et établir des liens entre eux;
8. Recourir au texte narratif.

En plus des données recueillies lors des entrevues individuelles semi-dirigées, le journal de bord et le matériel pédagogique de validation ont été utilisés pour la transcription et l'analyse des données.

## 6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les données ont été recueillies auprès de participantes et participant reconnus à titre d'expertes et expert en évaluation des compétences dans les réseaux collégial et universitaire.

Dans le cadre de cet essai, les aspects éthiques ont été pris en considération, de la prise de contact des participantes et du participant jusqu'à l'achèvement des travaux, notamment le respect du consentement libre et éclairé et la confidentialité.

Ce projet a obtenu les certificats éthiques des comités d'éthique de la recherche (CER) du cégep Marie-Victorin, le 7 avril 2017 et du secteur Performa-Université de Sherbrooke, le 24 mars 2017. Les politiques relatives au secteur de la recherche de chacun d'eux ont été considérées de manière complémentaire. Ces documents sont présentés à l'annexe I.

À l'aide du document d'information et de consentement de l'université de Sherbrooke, présenté à l'annexe I concernant la participation à un projet de recherche de développement dans le pôle innovation dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, les moyens suivants ont été pris pour sauvegarder les droits des participantes et du participant:

1. Information divulguée sur les tenants et aboutissants de la recherche;
2. Obtention du consentement.

Selon Fortin (2010): «Le formulaire de consentement est un document écrit, une entente attestant que le participant est informé des tenants et aboutissants de l'étude et qu'il a compris en quoi consiste sa participation volontaire à celle-ci» (p. 106).

Dans un premier temps, les participantes et le participant ont été contactés par courriel en avril 2017. Ces personnes expertes ont été informées, par l'entremise d'une lettre explicative, de l'ensemble du projet et du temps nécessaire pour valider l'outil et réaliser une entrevue semi-dirigée. Dans le cadre de cet essai, les risques sont minimes; le seul inconvénient demeure le temps. Tous les moyens ont été mis en œuvre pour minimiser le temps passé à la validation de l'outil, et le moment de l'entrevue a été fixé à leur convenance. La participation s'est réalisée sur une base anonyme et volontaire, et les personnes participantes étaient libres de se retirer à tout moment tel qu'indiqué dans le document d'information et de consentement de l'université de Sherbrooke.

À cet effet, Fortin (2010) précise:

Le chercheur doit obtenir le consentement libre et éclairé des participants pressentis à une étude. Pour que le consentement soit libre et éclairé, les participants doivent connaître le but de l'étude, les risques et les avantages potentiels de celle-ci et avoir reçu l'assurance qu'ils peuvent se retirer de la recherche à tout moment (p. 112).

Suite à la réception de la signature de la lettre du consentement libre et éclairé, les participantes et le participant ont pris connaissance de l'outil à valider. Une fois le travail de validation complété, les personnes expertes ont reçu les questions de l'entrevue suffisamment à l'avance pour leur permettre de se préparer et de se centrer sur les thèmes et les sous-thèmes ciblés par cet essai à un moment qui leur convenait. De plus, cette façon de faire a favorisé une meilleure efficacité de l'entrevue. Les mesures pour assurer la confidentialité ont été rappelées au début des entrevues.

Pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données, les données recueillies ont été anonymisées et aucune des personnes expertes ne peut être identifiée dans le rapport de l'essai et dans toutes les activités de diffusion (Fortin, 2010). Les données recueillies sont conservées au cégep Marie-Victorin et à l'université de Sherbrooke, les documents papier sont conservés sous clé et les fichiers électroniques sont protégés par un mot de passe. Seuls le chercheur étudiant et sa directrice d'essai ont accès aux données recueillies sous forme de documents écrits et enregistrements audio, et toutes les données recueillies seront détruites au plus tard dans cinq ans telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique d'un projet de recherche avec des êtres humains au cégep Marie-Victorin et dans le formulaire d'évaluation éthique des essais de l'université de Sherbrooke.

## 7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

En conformité avec les recommandations de Savoie-Zajc (2011) et Van der Maren (1999), les critères et les moyens utilisés pour assurer la rigueur et la scientificité des données sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Dans le cadre de cet essai, la crédibilité permet d'assurer que le problème est corroboré par des enseignantes et des enseignants ainsi que par plusieurs chercheuses et chercheurs, et par des techniques de triangulation des données: le recours à des entrevues semi-dirigées, l'utilisation du journal de bord et du matériel pédagogique de validation ainsi que différents informateurs et lieux de collecte de données. À cet effet, Fortin (2010) définit la triangulation comme étant une «méthode de vérification des données utilisant plusieurs sources d'information et plusieurs méthodes de collecte de données» (p. 31).

La transférabilité est assurée par un des buts de la recherche, puisque l'usage de l'outil est destiné aux personnels enseignant, professionnel et d'encadrement d'un

collège impliqués dans la mise en œuvre d'un programme d'études qui doivent s'entendre sur les standards de performance des évaluations dans un cours (Savoie-Zjac, 2011).

Quant à la fiabilité, ce critère est assuré encore une fois par les techniques de triangulation des données (Savoie-Zjac, 2011). La fiabilité, «consiste aussi à s'assurer qu'il y ait une cohérence entre les questions soulevées au début de la recherche, leur évolution, la documentation de celle-ci et les résultats de l'essai [...] correspond à la stabilité des données, ainsi qu'à la constance des résultats» (Ducharme, 2017, p. 104-105).

Finalement, le critère de confirmation est assuré par le recours à l'approche d'analyse proposée par Boutin (2006) que nous avons exposée au point 3.5.3. *Méthode de traitement et d'analyse des données*. La confirmation «consiste à s'assurer que la rigueur est présente dans toutes les étapes de l'essai [...] la notion de confirmabilité qui consiste à évaluer l'intégrité d'une recherche qualitative et font référence à l'objectivité des données et de leur interprétation [...] que l'objectivité vise à s'assurer que les résultats reflètent réellement les données et non le point de vue de la chercheuse ou du chercheur [...] qu'il y ait cohérence entre les outils de collecte de données élaborés, à partir du cadre de référence, et les formes d'analyse appliquées décrites permettent de vérifier l'objectivité. Une vérification externe favorise aussi l'objectivité» (Ducharme, 2017, p. 105).

Par conséquent, le recours à des personnes expertes reconnues en évaluation des compétences et occupant des fonctions diverses ajoute également à la confirmation par son objectivation et son caractère convaincant.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats de la recherche qui proviennent de l'analyse des données compilées à l'annexe G. Elles ont été recueillies auprès de trois expertes et d'un expert en évaluation à l'aide d'un questionnaire et d'une entrevue semi-dirigée de validation de l'outil d'établissement des standards de performance. Les données recueillies sont exposées en fonction des deux objectifs spécifiques:

1. Concevoir un outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales;
2. Valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Tout d'abord, les résultats de la compilation des données recueillies sont présentés en tenant compte du cadre de référence sur l'évaluation des acquis des étudiantes et des étudiants dans des programmes axés sur l'approche par compétences et de la structure des programmes d'études collégiales. Nous rappelons les trois concepts qui ont guidé la recension d'écrits constituant les paramètres dont nous avons tenu compte pour la conception de l'outil: la compétence, le standard de compétence et le seuil de réussite.

Ces concepts ont permis de dégager les thèmes d'analyse qui ont servi à élaborer le questionnaire de validation: la présentation générale de l'outil, le contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance, la préparation de la démarche, l'outil d'établissement des

standards de performance, les documents complémentaires, l'évaluation sommative des compétences dans un cours et les standards de performance en éducation.

La synthèse des résultats nous permet ensuite d'exposer des commentaires et des suggestions favorables émis par les personnes expertes et des ajustements effectués pour améliorer le prototype de l'outil.

L'interprétation des résultats, quant à elle, présente les faits saillants qui ressortent de la recherche: la pertinence, la nécessité et les avantages d'un outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Pour clore ce chapitre, la version améliorée de l'outil est présentée.

## 1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: ANALYSE THÈME PAR THÈME

Dans cette première partie, les résultats de la collecte des données recueillies auprès des personnes expertes sont exposés. Ces données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse rigoureuse et rapportent les propos des personnes expertes qui ont participé à la validation de l'outil.

Rappelons que ce prototype a été conçu dans la perspective de proposer une démarche adaptée pour l'enseignement collégial, où il est question de l'évaluation des compétences d'un cours afin d'établir les standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite.

Les résultats sont exposés selon les huit thèmes d'analyse présentés précédemment: la présentation générale de l'outil, le contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance, la préparation de la démarche, l'outil d'établissement des standards de



performance, les documents complémentaires, l'évaluation sommative des compétences dans un cours et les standards de performance en éducation.

### **1.1 La présentation générale de l'outil**

D'entrée de jeu, les quatre personnes expertes reconnaissent l'importance et la pertinence de mettre en place une méthode d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences, notamment celui correspondant au seuil de réussite. Elles sont unanimement favorables à l'outil présenté qui, selon elles, constitue une bonne pratique. L'expert 4 a mentionné lors de l'entrevue semi-dirigée que cet outil propose une démarche qui a beaucoup de sens sur le plan de la philosophie de l'évaluation des compétences.

Toutes les personnes expertes considèrent que la présentation générale est très bien conçue. Elles sont d'avis que les temps forts du tableau 1 facilitent la compréhension globale de la démarche pour les utilisatrices et les utilisateurs avant qu'ils s'y engagent. À cet égard, l'experte 3 souligne : «Ce tableau permet de bien comprendre toutes les étapes de la démarche. Il allie bien les dimensions pratiques, opérationnelles et de contenu» (E3.1047).

Les personnes expertes confirment que l'étape 0 de l'outil, présentée sous forme d'un tableau comportant deux colonnes (le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance et les informations spécifiques au cours) facilitera la contextualisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs. L'experte 3 précise: «Cette étape est essentielle pour que les participantes et les participants saisissent bien le logigramme de formation du programme et du cours. Il est important que les participantes et les participants comprennent bien dans quel(s) cours se développe la compétence et dans quel cours le jugement est porté sur son degré d'atteinte» (E3.1033). L'expert 4 ajoute: «La stratégie est intéressante et pertinente» (E4.1038).

Les personnes expertes sont unanimement d'avis que les 11 étapes de l'outil présentées sous forme d'un tableau comportant trois colonnes (les responsables, la description des actions à entreprendre et les considérations méthodologiques) facilitent la compréhension et la réalisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs.

L'experte 3 a souligné, lors de l'entrevue semi-dirigée:

Au départ, je tiens à te dire que c'est très très bien fait. On se retrouve, c'est très précis. Moi les commentaires je te dirais mineurs parce que l'ensemble je le trouvais excellent. Vraiment, je trouvais que c'était bien formulé, on se retrouvait bien. Tu as des tableaux synthèses qui résument bien les étapes, comme le tableau 1. Je trouve que ce sont des éléments qui aident beaucoup ça, parce qu'il y a quand même des étapes qui sont très opérationnelles pis d'autres qui sont au cœur de la démarche. J'appréciais comme tes onze (étapes) comment tu les présentais pis ensuite ces éléments-là. [...]. C'est un peu comme une table des matières pour moi puis après ça on trouve tous les éléments de détail. J'ai trouvé que c'était très bien présenté (E3.229).

Les personnes expertes ont apporté des suggestions à l'outil dans le but d'assurer la clarté de certaines informations et de faciliter la compréhension et la réalisation de la démarche.

Les personnes expertes 1, 2 et 4 proposent de mentionner dans la présentation générale l'approche de la démarche, les possibilités d'application et les bénéfices liés à l'utilisation de l'outil, afin que les enseignantes et les enseignants puissent comprendre rapidement le résultat souhaité.

Quant à l'experte 3, elle propose d'ajouter une note concernant la cible d'apprentissage au terme du cours: «Plus le logigramme est complexe, plus les gens y faut qu'ils soient au clair où se situe le cours dans le développement de la compétence ou de la certification de la compétence» (E3.259). À ce sujet, l'experte 1 propose de

remplacer le terme cible d'apprentissage par un terme qui est largement utilisé au collégial. Elle suggère objectif général ou objectif intégrateur.

Finalement, l'experte 2 et l'expert 4 proposent d'ajouter un lexique en annexe pour faciliter la lecture.

## **1.2 Le contexte de l'approche par compétences**

Les personnes expertes 1, 2 et 3 confirment que les informations de l'étape 0 de l'outil permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de préciser le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours d'un programme d'études collégiales.

L'experte 1 suggère néanmoins de réviser la formulation des scénarios de compétence:

Par exemple, en A, il y a toujours une compétence qui se développe dans un cours. Je crois qu'il serait plus précis d'inscrire: une seule compétence est associée à ce cours et s'y développe entièrement. En B, on pourrait inscrire: une seule compétence est associée à ce cours et elle se développe dans plusieurs cours et ainsi de suite (E1.1051).

Quant à l'experte 2, elle fait la suggestion suivante: «Prévoir une place pour inscrire la session où le cours en question est donné (c'est manquant pour A-B-C-D)» (E2.1063). Elle suggère également de compléter la formulation au scénario D de la façon suivante : «Écrire le scénario et distinguer les apprentissages visés au besoin» (E2.1031).

Finalement pour guider adéquatement les utilisatrices et les utilisateurs afin de situer le cours dans le programme, l'experte 2 suggère de «prévoir une place pour inscrire ses préalables et une autre place pour inscrire les cours subséquents pour lesquels il est préalable» (E2.1078).

### **1.3 Les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance**

À l'étape 1, toutes les personnes expertes mentionnent que les fonctions de responsables impliqués sont bien précisées dans l'ensemble. Toutefois, elles suggèrent d'y associer certaines considérations méthodologiques.

Les trois expertes suggèrent que l'animatrice ou l'animateur puisse faire appel à d'autres personnes-ressources telles que des conseillères ou des conseillers pédagogiques, notamment pour l'écriture de standards ou lorsqu'il est question d'évaluation des compétences. L'experte 2 propose de nommer les habiletés et les compétences-clés que l'animatrice ou l'animateur doit maîtriser.

Selon les expertes 2 et 3, une directrice adjointe ou un directeur adjoint à la direction des études est moins approprié pour occuper la fonction d'animatrice ou d'animateur. Toujours concernant le choix de l'animatrice ou de l'animateur, l'expert 4 suggère d'ajouter la possibilité d'une autre personne que celles mentionnées afin de permettre l'éventail le plus large possible.

Selon les personnes expertes, la personne qui pourrait être désignée afin d'accompagner les participantes et les participants dans cette démarche inscrite dans un contexte d'enseignement au collégial est une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique, ou encore une personne spécialisée en évaluation. L'experte 3 ajoute à ce sujet:

Tout dépend de la formation de la personne dans le domaine de l'évaluation des compétences et de la détermination des standards de performance. Il y a certaines fonctions plus opérationnelles qui peuvent être exercées par différentes personnes, mais il faut une personne déjà formée pour diriger l'ensemble de la démarche, en particulier tout ce qui touche la formation par rapport à la rédaction des standards de performance. Les conseillers pédagogiques sont en général formés dans ce domaine, mais des enseignants le sont aussi (E3.1145).

L'experte 1 suggère une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique ou encore la personne responsable de la coordination du département, alors que l'expert 4 suggère uniquement la personne responsable de la coordination du département.

Les expertes 1, 2 et 3 soutiennent que le comité décisionnel devrait être formé d'au moins une enseignante ou un enseignant qui a donné le cours et d'au moins une enseignante ou un enseignant qui a donné un cours où se développent la ou les mêmes compétences. Les expertes 1 et 3 ajoutent qu'une participante ou un participant devrait être une enseignante ou un enseignant qui a un minimum d'expérience.

À ce propos, l'expert 4, suite à une réflexion sur l'épistémologie derrière cet outil, déclare à propos de la personne qui pose le jugement:

Ce n'est pas une personne qui n'est pas dûment entraînée, c'est une personne experte [...] faudrait aussi je pense qu'on ait un peu l'idée que cette personne-là qui pose un jugement, pose pas un jugement arbitraire, c'est un jugement professionnel de quelqu'un qui connaît son domaine (E4.383).

En ce qui concerne les membres du comité décisionnel, l'experte 3 allègue:

À mon avis, y faudrait que ce travail soit présenté au département ou informer les autres collègues. [...] Dans l'esprit d'une cohérence d'approche programme, si tu veux qu'il y ait vraiment une progression des apprentissages [...] de tous les cours, l'idéal ce serait que la mise en commun soit faite au sein de l'équipe programme, du département. [...] pour qu'il y ait un comparable d'un cours à l'autre. [...] de quelqu'un qui vérifierait la cohérence. Je l'aurais mis dans ta note de bas de page: [...]: seuls les participants formant les membres du comité sont responsables... Tu pourrais ajouter dans une perspective d'approche programme ou de cohérence au sein du programme (E3.281).

L'experte 3 et l'expert 4 interrogent le nombre de participantes et de participants limité à un maximum de quatre personnes. L'experte 3 mentionne que ce nombre serait idéal:

Mais si le cours est donné par plus de quatre professeurs, il pourrait être intéressant d'augmenter le nombre de participants, même si la discussion sur les standards pourrait être plus longue. Je pense entre autres aux cours de la formation générale. La question d'équité et d'équivalence entre les cours est souvent soulevée par les étudiants et par les professeurs, et cette question est au cœur des principes directeurs de la PIEA (E3.1128).

#### **1.4 La préparation de la démarche**

Les quatre personnes expertes sont tout à fait satisfaites des informations fournies à l'étape 2 de l'outil pour permettre de guider adéquatement les responsables dans la préparation et la planification de la démarche. Toujours dans le but d'assurer la clarté des informations, les personnes expertes ont émis des suggestions.

L'experte 3 propose d'ajouter des références concernant la rédaction des descriptions de standards de performance et l'évaluation des compétences. Elle suggère d'inclure le profil de sortie et le logigramme de formation à la liste des documents utiles. L'experte 1, quant à elle, suggère d'ajouter des taxonomies des différents domaines. Elle relève l'importance de bien cerner la formation des éléments-clés d'élaboration d'un standard de performance, afin que les participantes et les participants maîtrisent bien la terminologie et les concepts-clés dans la démarche qu'ils s'apprêtent à réaliser.

L'experte 2 émet également un commentaire se rapportant à l'étape 2 présentée à la page 5 de l'outil. Elle suggère de formuler la description comme suit : «S'approprier la démarche d'établissement des standards de performance en vue d'en faire une présentation et d'en donner une formation» (E2.1172).

Finally, l'expert 4 suggère de mettre un ordre dans les documents utiles. «Par exemple, s'il y a contradiction, est-ce qu'on doit privilégier la PIEA ou la PDEA?» (E4.1193). Lors de l'entrevue semi-dirigée, il a ajouté: «Je me suis posé la question s'il y avait pas des documents à privilégier. [...] J'écrirais: Priorité sur la PIEA» (E4.366).

### **1.5 L'outil d'établissement des standards de performance**

Globalement, les personnes expertes considèrent que les considérations méthodologiques, la terminologie adoptée et les définitions des concepts sont suffisamment explicites pour permettre aux responsables d'opérationnaliser la démarche aux étapes 3 à 11 de l'outil dans le contexte de l'évaluation des compétences au collégial.

L'experte 3 fait ressortir que les aspects de la démarche liés au classement des productions, à la compilation des évaluations et aux discussions entre les participantes et les participants sont très clairs. Elle apprécie les notions de limite dans les catégories de performance présentées à l'étape 3. Elle apprécie les étapes de travail individuel précédant les discussions et l'importance accordée aux observations et commentaires des participantes et des participants à l'étape 4. Ils lui apparaissent importants pour bien préciser les standards de performance. À l'étape 5, l'experte 3 émet le commentaire suivant: «Il est intéressant de fournir un outil qui permet de repérer les travaux dont le classement fait consensus et ceux qui comportent un large éventail de décisions. Cela facilitera la discussion par la suite» (E3.1282). À l'étape 10, elle soutient: «Je trouve cette étape de révision des descriptions des standards de performance à la suite des échanges entre (les) participants (est) très importante.» (E3.1318). Finalement à l'étape 11, l'experte 3 souligne: que «le classement de la documentation technique pour référence future est une étape importante pour les évaluations futures» (E3.1325).

Afin d'assurer la clarté de certaines considérations méthodologiques, les personnes expertes ont émis des commentaires et des suggestions.

L'experte 2 propose de rédiger un guide d'aide des onze étapes, accompagné d'exemples pour faciliter la compréhension de l'outil.

Les expertes 1 et 2 soutiennent que l'étape 4 devrait être divisée en deux, car elle appartient à deux temps forts. Elles verraient la démarche en douze étapes au lieu de onze. L'experte 2 propose d'ajouter à cette étape que les participantes et les participants peuvent classer les productions tout en rédigeant les standards de performance afin de mieux visualiser les performances.

À l'étape 8, les personnes expertes 1, 3 et 4 suggèrent de présenter des exemples pour éclaircir le propos. L'expert 4 met un bémol sur l'utilisation de la possibilité de deux normes (moyenne et médiane). Il soutient:

Vous parlez de scores moyens et de scores médians. Il faudrait vraiment que l'on puisse distinguer les forces et les faiblesses de chacun. On sait que les scores moyens sont beaucoup plus sensibles aux scores extrêmes que les scores médians. Le score médian, lui, son travail c'est de couper une distribution en deux. Le score moyen, c'est de représenter une certaine pondération des résultats. Un et l'autre n'auront pas les mêmes implications, ne donneront pas exactement les mêmes résultats. Il faudrait vraiment pour l'utilisateur comme moi [...] que je comprenne qu'est-ce qui est bon ou pas ici. [...] Ça, c'est vraiment pour outiller l'utilisateur, pour l'aider à comprendre (E4.414).

Aux étapes 9, 10 et 11, les personnes expertes ont relevé le besoin de clarification concernant les profils de scores.

Concernant la terminologie adoptée et les définitions des concepts, les personnes expertes 1, 2 et 4 émettent des réserves sur l'emploi du terme item. Elles



suggèrent de le remplacer par tâche d'évaluation, un terme avec lequel les acteurs du milieu collégial sont familiers.

## **1.6 Les documents complémentaires**

Les personnes expertes reconnaissent la contribution des grilles et des tableaux synthèses au soutien de la démarche d'établissement des standards de performance pour les responsables.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, l'experte 2 a émis le commentaire suivant: «Les grilles, c'est bien. Gardez-les, c'est super important» (E2.164). L'experte 3 indique que le tableau synthèse 1 sera utile pour l'animation. Quant à l'expert 4, il souligne la pertinence des grilles et des tableaux synthèses, qui permettent de visualiser facilement les éléments appartenant à chacune des catégories de performance.

Toutes les personnes expertes ont indiqué la nécessité d'accompagner les grilles et les tableaux synthèses d'exemples pour faciliter la compréhension.

Quant au questionnaire d'appréciation, trois des quatre personnes expertes ont souligné qu'il permettra aux responsables de faire un retour critique sur le déroulement de l'ensemble de la démarche d'établissement des standards de performance. Elles considèrent que ce questionnaire est adapté au cadre d'un programme d'études collégiales.

L'experte 3 indique: «Le questionnaire est complet. J'apprécie les questions portant sur le niveau de confiance dans le classement des productions. L'importance des facteurs dans le classement des productions est aussi une donnée intéressante à recueillir» (E3.1411) et «Oui, les questions sont claires et la terminologie utilisée adaptée au collégial» (E3.1423).

L'expert 4 a identifié certains choix de réponses qui sont difficiles à distinguer. Il suggère d'éviter les descriptifs extrêmes tels que: totalement et parfaitement en les remplaçant par très bien réussi et moins bien réussi ou encore par très en accord, ou en accord.

### **1.7 L'évaluation sommative des compétences dans un cours**

Deux personnes expertes sont plutôt en accord que l'outil permet aux responsables de comprendre l'évaluation sommative des compétences, la rédaction des standards de performance et la nature du jugement à porter avant de procéder au classement des productions.

L'experte 2 avance: «Je crois que l'exercice permettra de mieux saisir en quoi consiste le jugement professionnel par rapport aux différents niveaux de performance. Cela permettra de visualiser les nuances, les niveaux et de se concerter en petites équipes» (E2.1429). L'expert 4 affirme: «Pour ma part, oui !» (E4.1437).

Les personnes expertes 1 et 3 constatent que la formation sur les standards de performance n'est pas présentée, mais qu'elle est prévue dans les étapes de la démarche. Elles suggèrent de prévoir une formation préalable sur l'évaluation des compétences pour celles et ceux qui en sentiraient le besoin, ou de choisir des participantes et des participants qui possèdent une expertise dans ce domaine.

Trois personnes expertes sont plutôt en accord que la démarche d'établissement des standards de performance permet de faire des liens avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège.

L'experte 1 souligne: «Il y a plusieurs belles qualités dans cet outil: la rigueur dans la définition du standard, le travail concerté qui favorise l'équité et l'équivalence, la validité, la fidélité» (E1.1458). L'experte 2 va dans le même sens en précisant:

Je crois que oui, mais c'est implicite dans l'outil. Les acteurs devront y faire référence quand ils vont parler des standards, car ils doivent parler du barème de notation, le seuil de réussite, etc. Aussi, la démarche de concertation les place dans un contexte authentique où ils doivent mettre en œuvre les principes de base comme l'équité, l'équivalence, la cohérence, la transparence, etc. (E2.1463).

Quant à l'experte 3, elle constate: «Oui, pour tout ce qui touche l'équité et l'équivalence en évaluation des apprentissages, principes directeurs de la PIEA» (E3.1469).

## 1.8 Les standards de performance en éducation

Les personnes expertes voient un excellent potentiel dans l'outil d'établissement des standards de performance qui s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (*Analytic Judgment Method*) de Plake et Hambleton (2001).

Elles sont confiantes que la démarche peut s'adapter au collégial. L'experte 2 reconnaît son importance:

Pour faire parler les profs, pour faire échanger sur leurs conceptions de qu'est-ce que c'est le jugement professionnel pis qu'est-ce que c'est les niveaux de performance? Concertation, oui je suis d'accord, non, je suis moins d'accord pour telle raison. Quand est-ce que les profs ont une chance d'explicitier leur jugement professionnel? C'est très rare. On ne prend pas le temps. Je verrais les CP embarquer dans ça. C'est une forme de perfectionnement pour les profs. Un département qui décide d'appliquer la démarche, ils s'embarquent dans une démarche de perfectionnement. Ils sont les acteurs principaux (E2.208).

L'experte 3 affirme:

C'est clair que ça va guider les acteurs du collégial. J'accompagnerais l'animateur dans un premier temps. Ce serait bien, comme toi, des gens qui maîtrisent l'outil. L'étape 2 [...] pourrait faire appel à un expert pour faire une capsule pédagogique puis l'animateur joue plus le rôle

d'organiser ces éléments-là pis lui-même de le comprendre, mais sans lui-même former les gens (E3.292).

Quant à l'expert 4, il reconnaît:

La question des seuils standards est essentielle qu'on réfléchisse sérieusement avec une démarche sur comment fixer les seuils. [...] Je suis en absolu accord. Vous êtes en avance sur ce qui se fait en moyenne au Québec sur ce que j'ai pu constater sur la question en fait d'évaluation des compétences. Pour moi, c'est une très bonne pratique, absolument. [...] vous arrivez avec une idée qui est relativement nouvelle, il va falloir vendre cette idée-là. Vous allez avoir au niveau de l'implantation, des gens [...] qui vont vouloir adopter rapidement, mais il y va avoir des gens, vous le savez mieux que moi, qui vont être réfractaires, parce qu'on a une démarche qui est assez complexe. Il va falloir encourager pis convaincre ces gens-là. Donc, moi, en fait oui, je suis absolument en accord avec votre démarche, mais je vois quand même des défis importants au niveau de l'implantation. [...] Pis cette équité-là en fait est essentielle. C'est une des critiques principales qu'on a sur l'évaluation des compétences. En fait, c'est attaqué de toutes parts. D'une part, on dit évaluer les compétences, on donne un pourcentage sur les bulletins, ce qui n'a pas vraiment de sens de donner 85 % sur une compétence. Ça veut dire quoi? Est-ce qu'elle est maîtrisée ou pas? Là, vous proposez quelque chose qui a beaucoup plus de sens au niveau de la philosophie de l'évaluation des compétences. Vous avez une proposition intéressante, mais à mon avis, ça va être bien accueilli. Intuitivement, je pense que ça va être bien accueilli. Une des grandes valeurs de l'évaluation des compétences, c'est vraiment la question de la transparence, pis ce n'est pas suffisant. [...] souvent les gens présentent les plans de cours [...] on devrait au minimum avoir les critères d'évaluation. Ici, ce qu'on voit, on va un peu plus loin. On présente finalement les différents critères et la démarche qu'il y a derrière ça. Oui, donc je suis très favorable (E4.467).

Globalement, les personnes expertes ont signalé de grands avantages à utiliser cet outil afin d'établir les standards de performance dans un contexte d'évaluation pour un cours au collégial dans une approche par compétences. Selon l'experte 1, les avantages concernent les aspects de formation. L'experte 2 identifie les échanges avec les acteurs, la concertation, l'apprentissage et la formation. L'experte 3 dénombre

également plusieurs avantages: favoriser un jugement professionnel éclairé par les enseignantes et les enseignants, favoriser l'équité et l'équivalence entre les professeurs qui donnent le même cours, préciser les standards de performance attendus dans un cours pour les étudiantes et les étudiants et bien identifier le seuil de réussite d'un cours. Quant à l'expert 4, pour lui, c'est l'opérationnalisation de l'outil qui demeure avantageux.

Les personnes expertes 3 et 4 ne voient aucun inconvénient lié à l'outil. Toutefois, l'experte 1 indique que «des éléments techniques (calculs) ne sont pas assez explicites pour un non-initié» (E1.1480). Quant à l'experte 2, elle est d'avis qu'il faut bien visualiser la démarche avant de l'appliquer et il faut tenir compte du temps à consacrer à la réalisation de la démarche. Elle propose des pistes de solution pour minimiser le temps à investir:

Par exemple, quand on a des séquences de cours, est-ce qu'on peut les traiter ensemble? [...] plusieurs cours pourraient être traités à la fois si les cours traitent les mêmes compétences. La raison pourquoi? Pour garder la cohérence. [...] Si c'est la finalité pour le troisième cours, quelle est la finalité pour le deuxième puis pour le premier? Est-ce qu'on a des cours écueils? Des cours qui sont plus difficiles où on s'entend moins bien, les profs? Ou des séries de cours? Est-ce qu'on fait la démarche juste pour ça pour commencer? (E2.194).

## 2. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En concordance avec le cadre de référence, les données recueillies à l'aide des questionnaires et des entrevues semi-dirigées ont été compilées dans les tableaux présentés à l'annexe G. Nous rappelons que les résultats de la collecte des données ont été présentés selon les huit thèmes d'analyse présentés précédemment: la présentation générale de l'outil, le contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués dans l'établissement des standards de performance, la préparation de la démarche, l'outil d'établissement des standards de performance, les documents

complémentaires, l'évaluation sommative des compétences dans un cours et les standards de performance en éducation.

La conception d'un tel outil représente un véritable défi en raison des nombreuses composantes hétérogènes qu'il doit englober. Dans ce contexte, la validation de l'outil a permis de rendre compte des divers points de vue de personnes expertes en évaluation des compétences impliquées dans les milieux collégial et universitaire depuis de nombreuses années, de manière à maximiser l'efficacité de l'outil, tant dans son contenu que dans sa forme, dans le but ultime d'encourager son utilisation.

Dans cette rubrique, nous exposons les remarques favorables des personnes expertes, puis les modifications apportées au prototype de l'outil.

## **2.1 Les remarques favorables des personnes expertes**

Les personnes expertes sont unanimes: l'outil d'établissement des standards de performance propose une démarche adaptée à un cours d'un programme d'études collégiales. Elles y décèlent un excellent potentiel, une démarche de formation, une occasion rarissime de permettre aux participantes et aux participants d'échanger sur leurs conceptions des standards de performance et du jugement professionnel.

Les personnes expertes sont plutôt en accord que cette démarche permet de faire des liens avec la PIEA. Elles relèvent plusieurs qualités en lien avec les principes directeurs de la PIEA, dont deux sont récurrentes dans leurs propos: l'équité et l'équivalence. D'autres expertes ont signalé que cette démarche de concertation place les participantes et les participants dans un contexte authentique, dans lequel ils doivent s'assurer de respecter les principes de base de la PIEA.

De grands avantages ont été également relevés auprès des personnes expertes: les aspects de formation, les échanges et la concertation, le développement d'un jugement professionnel éclairé ainsi que la possibilité de favoriser l'équité et l'équivalence entre les enseignantes et les enseignants qui donnent le même cours.

Les personnes expertes ont confirmé que l'étape 0 permet de contextualiser la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours d'un programme d'études collégiales.

Elles apprécient l'utilisation des grilles et des tableaux synthèses pour soutenir la démarche d'établissement des standards de performance.

Quant au questionnaire d'appréciation, les personnes expertes sont certaines qu'il permettra de faire un retour critique sur le déroulement de l'ensemble de la démarche d'établissement des standards de performance. La majorité des personnes expertes suggèrent d'accompagner l'outil d'un guide d'aide et d'y annexer un lexique, afin de repérer rapidement les définitions des termes et d'assurer les mêmes référents. Enfin, elles proposent de fournir des exemples dans toutes les étapes de la démarche d'établissement des standards de performance.

## **2.2 Les modifications apportées au prototype de l'outil**

La validation auprès des personnes expertes a permis de bonifier le prototype. Toutes les modifications apportées ont pour but de clarifier l'outil.

Le terme item a été remplacé par tâche d'évaluation dans le texte de présentation, l'outil et les documents complémentaires, pour ancrer davantage la démarche dans le contexte collégial. La colonne responsable a été clarifiée. Elle comporte désormais 3 possibilités: A pour animatrice ou animateur indépendamment des fonctions d'organisation de formation ou d'accompagnement, PR pour personne-

ressource occupant une fonction en remplacement ou en collaboration avec l'animatrice ou l'animateur, et P pour participantes et participants.

Le texte de présentation de l'outil précise qu'il permet d'articuler les principes fondamentaux de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de chacun des collèges. Le tableau 1 a été révisé en scindant l'étape 4 en deux étapes, puisque les actions qu'elle englobe se rapportent à deux temps forts de la démarche. La méthode d'établissement des standards de performance passe ainsi à 12 étapes.

À l'étape 0, le terme cible d'apprentissage a été remplacé par objectif général, qui correspond à un des termes les plus couramment utilisés dans les collèges. À l'étape 1, il a été précisé que l'animatrice ou l'animateur occupe diverses fonctions qui peuvent être partagées ou confiées à des personnes-ressources. Les conditions de sélection de l'animatrice ou de l'animateur et des participantes et des participants ont été précisées. À l'étape 2, la liste des documents utiles pour l'établissement des standards de performance a été majorée. À l'étape 4, une formation de base en évaluation des compétences est suggérée aux participantes et aux participants. À l'étape 5, il a été précisé qu'une participante ou un participant peut réviser les descriptions des standards de performance en cours de classement. À l'étape 9, seul le score moyen a été retenu pour établir le point estimé du standard de performance.

Quant au questionnaire d'appréciation, certains niveaux d'appréciation ont été révisés pour des raisons de clarification. Les catégories de performance sont passées de 4 à 7 et des questions ont été ajoutées en conséquence.

Toutes les modifications apportées ont été faites dans le but de faciliter l'utilisation de l'outil et l'appropriation de la démarche d'établissement des standards de performance.



### 3. L'INTERPRÉTATION

Dans le milieu collégial où les pratiques sont plurielles, les résultats de l'essai font ressortir la complexité de l'établissement des standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite, et la méconnaissance de plusieurs acteurs du collégial à cet égard. Ils démontrent l'importance de proposer un outil aux personnels enseignant, professionnel et cadre des collèges qui leur permette d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences dans un cours d'un programme d'études collégiales.

La présente interprétation met en relation les résultats de l'essai et les thèmes dégagés du cadre de référence sur lequel s'appuie la conception de l'outil. Elle est cohérente avec les deux objectifs de l'essai qui ont permis de concevoir et de valider l'outil d'établissement des standards de performance.

#### **3.1 L'évaluation sommative ou certificative des compétences: au-delà d'une note de passage**

Lorsqu'il est question d'évaluation sommative ou certificative, les résultats confirment l'importance d'établir un seuil de réussite et d'aller au-delà d'une note de passage. Les résultats corroborent les propos de plusieurs chercheuses et chercheurs (Leroux et Bigras, 2003; Roegiers, 2012; Tardif, 2006) sur l'importance d'établir des standards de performance axés sur la résolution de situations complexes et non sur la base d'une addition d'items. Tardif (2006) précise que les enseignantes et les enseignants doivent s'approprier une logique plus qualitative que quantitative, ce qui demande des dispositifs d'évaluation fiables pour faciliter l'interprétation de résultats en lien avec le seuil de réussite. Pour y arriver, l'utilisation de grilles d'évaluation critériées permet de juger à quel niveau les étudiantes et les étudiants sont déclarés compétentes ou compétents. De plus, le recours à un ensemble de tâches pour attester de la performance d'une étudiante ou d'un étudiant oblige les évaluatrices et les évaluateurs à se pencher sur le contenu et la formulation de l'évaluation, tâche par

tâche. Ainsi, cette approche permet de s'éloigner des normes traditionnelles axées sur la base d'une addition d'items (Bain, 2017; Leroux et Bigras, 2003; Roegiers, 2012; Tardif, 2006).

Pour planifier l'évaluation, Leroux et Bigras (2003) et Roegiers (2010) précisent que tous les apprentissages ne sont pas de même importance. Leroux et Bigras (2003) distinguent les apprentissages liés à des compétences de base de ceux liés à des compétences de perfectionnement. Elles stipulent que les compétences de base sont celles qui doivent être maîtrisées par les étudiantes et les étudiants pour pouvoir accéder à de nouveaux apprentissages. De même, Roegiers (2010) précise que l'évaluation certificative doit être axée sur les apprentissages les plus importants, ceux qui sont à la base d'autres apprentissages, pour éviter de mettre en jeu la réussite des étudiantes et des étudiants sur des contenus de cours qui sont tout à fait secondaires. Selon Roegiers (2012), l'évaluation certificative doit permettre de valider la maîtrise par les candidates et les candidats d'un ensemble de compétence constituant le profil de sortie.

À ce propos, les résultats démontrent la nécessité de se référer à plusieurs documents institutionnels, dont le logigramme de formation et le profil de sortie élaborés par les programmes des collèges, en lien avec les devis ministériels. Ces documents permettent un alignement curriculaire, en plus d'assurer un jugement professionnel aligné sur le développement des compétences et les finalités du programme d'études lors du processus d'établissement des standards de performance. Les résultats précisent que ces documents sont essentiels pour bien situer le cours dans le programme et distinguer les apprentissages visés dans le développement des compétences, particulièrement celles qui s'échelonnent sur plusieurs cours.

Les résultats de la recherche confirment l'importance et la pertinence de mettre en place une méthode d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences, notamment celui correspondant au seuil de réussite, en regard des compétences de base (Leroux et Bigras, 2003). Selon ces chercheuses, l'exigence de la

réussite se situe entre la maîtrise de l'ensemble des compétences et la moyenne calculée sur l'ensemble des compétences comme seuil de réussite, la première étant trop sélective et la seconde ne garantissant pas que les étudiantes et les étudiants aient acquis les apprentissages nécessaires pour réussir le cours. En ce sens, les résultats indiquent que l'outil proposé constitue une bonne pratique pour établir les standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite.

### **3.2 La complexité de fixer un seuil de réussite dans un programme d'études en approche par compétences et la méconnaissance des actrices et des acteurs du collégial à cet égard**

Lorsqu'il est question de fixer un seuil de réussite dans un processus d'évaluation, les résultats confirment la complexité de la démarche, et la méconnaissance qu'en ont les enseignantes et les enseignants, étant donné la multitude d'éléments que comporte les compétences auxquelles sont rattachés des critères de performance et des contextes de réalisation tout aussi nombreux. En effet, plusieurs chercheuses et chercheurs (Blais, 2008; Leroux, 1999; Rey, 2014; Scallon, 2004a; Tardif, 2006) en reconnaissent le défi. Blais (2008) précise qu'il s'agit de trouver la façon de distinguer ce qui est suffisant pour réussir un cours de ce qui ne l'est pas, tant du point de vue des compétences que des savoirs à développer.

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges (PIEA) proposent certaines modalités d'évaluation en mettant l'accent sur la note de passage et non sur le seuil de réussite, sans préciser la manière de mettre en place des dispositifs d'évaluation fiables qui permettraient de sanctionner la compétence ou l'objectif général au terme du cours (Leroux, 2009).

Les résultats confirment la nécessité, pour établir le seuil de réussite, de se référer au devis ministériel et à la PIEA en ce qui concerne l'objectif général au terme du cours. Selon Howe (2013), l'objectif détermine les résultats attendus de la part des étudiantes et des étudiants et le devis ministériel «présente la compétence à acquérir et

comprend l'énoncé de compétence ainsi que les éléments nécessaires à sa compréhension» (Gouvernement du Québec, s.d., dans Howe, 2013).

En plus de souligner la complexité du processus d'établissement de standards, des résultats inattendus révèlent la complexité de la terminologie et le besoin d'appropriation des notions associées à l'outil par les actrices et les acteurs. Ces résultats inattendus confirment l'importance d'un accompagnement professionnel dans l'usage de l'outil, afin d'interpréter avec justesse chacune des étapes et les termes qui y sont associés.

### **3.3 Les standards de performance minimale: un concept à faire connaître davantage**

Les résultats mettent en évidence la méconnaissance du concept des standards de performance minimale, et l'urgence de le faire connaître davantage.

Selon Leroux (1999), le recours à l'évaluation critériée est nécessaire pour établir le seuil de réussite. Nos résultats font ressortir la nécessité d'engager les établissements d'enseignement collégiaux dans une réflexion sur la manière d'établir des standards de performance minimale de façon rigoureuse pour s'assurer de la réussite des étudiantes et des étudiants. En l'absence d'une démarche reconnue, les résultats confirment la difficulté d'assurer l'équité et la transparence dans le processus de mise en place.

Rey (2014) s'est penché sur la question de savoir quelle méthode d'évaluation peut garantir d'une manière valide et fiable qu'un individu détient une compétence. Il insiste sur l'enjeu de cette question dans le monde du travail et de l'importance de la responsabilité des enseignantes et des enseignants vis-à-vis de l'ensemble de la société, car un très grand nombre de professions impliquent des activités qui peuvent avoir des conséquences lourdes, ou des effets positifs ou négatifs sur autrui.

Il y a une forte demande concernant des méthodes et des techniques d'analyse qui permettent d'élaborer des standards de performance, indique Blais (2008). Cela dit, des résultats inattendus ont mis en évidence un questionnement lors de l'appropriation de la démarche de l'outil quant à la manière de traduire ou d'interpréter le standard de performance vers une note dans le bulletin.

Les résultats de cet essai confirment le potentiel de l'outil dans l'établissement des standards de performance minimale afin de favoriser l'équité, l'équivalence, la transparence et la concordance, particulièrement entre les enseignantes et les enseignants qui donnent le même cours.

### **3.4 L'établissement de standards de performance: une démarche nécessaire de formation et de concertation**

Les résultats de la recherche font ressortir la nécessité d'une formation continue pour soutenir le développement professionnel en évaluation des compétences des enseignantes et des enseignants, afin de faciliter leur appropriation de la démarche d'établissement de standards de performance. Cette formation doit être axée sur la compréhension de la terminologie et des concepts-clés en évaluation des compétences, elle doit soutenir la rédaction des descriptions des standards de performance ancrés dans les critères de performance du devis ministériel et éclairer sur la nature du jugement à porter pour favoriser un jugement professionnel éclairé par les enseignantes et les enseignants. À cet égard, Blais (2008) insiste sur l'importance que les personnes impliquées dans la démarche d'établissement de standards de performance possèdent les compétences pour réaliser la tâche demandée. Bain (2017) ajoute que les critères de sélection des participantes et des participants doivent dépendre du cadre institutionnel et du genre de contrôle visé par l'évaluation (*Ibid.*). Bien que les résultats soulèvent la pertinence de l'outil afin de fixer un seuil de réussite, du même souffle, ils soulèvent la nécessité d'un accompagnement et d'une formation continue adaptée.

De plus, les résultats mettent l'accent sur l'importance des échanges entre les participantes et les participants dans la concertation pour établir les standards de performance attendus dans un cours, notamment celui correspondant au seuil de réussite. Ces résultats corroborent ceux des auteurs (Bain, 2017; Leroux et Bélair 2015; Scallon, 2004a) qui confirment la nécessité de la concertation et de la collaboration entre les enseignantes et les enseignants d'un même programme, particulièrement lorsqu'ils donnent le même cours. Cette méthode met en évidence la part d'arbitraire. Selon Bain (2017), ce constat qui souligne l'importance des échanges et de la concertation constitue un apport majeur. Il est particulièrement conséquent avec l'établissement de standards de performance à l'aide d'échelles critériées (*Ibid.*).

Les résultats soulignent l'importance, lors de l'établissement des standards de performance, de mettre en œuvre les principes d'équité, d'équivalence, de cohérence et de transparence précisés dans les PIEA des collèges. Ces résultats corroborent les travaux de Leroux (2010) qui abordent les pratiques évaluatives et l'importance d'établir un seuil de réussite. Selon Auger (1986, dans Leroux, 1999), un seuil de réussite est en quelque sorte une règle de décision pour attester de la maîtrise ou de la non-maîtrise d'une compétence. Cette règle de décision doit comporter trois caractéristiques spécifiques: elle doit être équitable et juste, être défendable en tout temps et être explicable d'une façon compréhensive (Auger, 1986, dans Leroux, 1999).

Scallon (2004b) affirme que les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'objectivité dans leur jugement professionnel en mettant à l'épreuve les dispositifs d'évaluation par au moins trois enseignantes ou enseignants, car le verdict d'une seule personne ne permet pas de révéler le degré de subjectivité inhérent à la procédure d'évaluation.

En ce sens, les résultats révèlent la pertinence de l'outil pour aider les enseignantes et les enseignants à mettre en place des dispositifs d'évaluation des compétences en s'appuyant sur une démarche rigoureuse et reconnue dans le domaine

de l'évaluation sur le plan international. En effet, la démarche d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales proposée sollicite un ensemble de personnes ainsi que le préconise Angoff (1971, dans Bain, 2017), et se distingue d'une approche individualiste et arbitraire (Bain, 2017).

#### 4. L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE

L'outil est conçu pour établir des standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite, de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences dans un cours d'un programme d'études collégiales. Quels que soient le cours et le programme d'études collégiales, l'outil permet d'établir des standards de performance en conformité avec les devis ministériels et les politiques d'évaluation des apprentissages des collèges.

L'outil a été bonifié grâce aux commentaires et suggestions émis par les personnes expertes. Celui-ci comporte une présentation mettant en évidence les temps forts de la démarche, les 12 étapes de la démarche et les documents complémentaires, notamment des modèles de grilles et des tableaux synthèses pour réguler la démarche, ainsi qu'un questionnaire d'appréciation.

Tous les éléments inclus dans cet outil visent à bien encadrer les actrices et acteurs du collégial impliqués dans la démarche pour faciliter leur tâche lors de l'établissement des standards de performance. L'outil est présenté à l'annexe J. Les 12 étapes détaillées qui indiquent les responsables, décrivent les actions à entreprendre et présentent les considérations méthodologiques ainsi que tous les documents complémentaires ont été retirés à la suite de la validation de l'outil par les expertes et expert. Ceux-ci seront présentés lors des accompagnements et des formations.





## CONCLUSION

En conclusion, revenons sur les grandes lignes de l'essai: la problématique à l'origine de la question générale, le cadre de référence, suivis de la méthodologie utilisée pour concevoir l'outil et de la présentation et l'interprétation des résultats. Nous rappellerons aussi les points saillants et les limites de la recherche, et évoquerons des pistes de recherche futures adressées à toutes les personnes intéressées à trouver des solutions au développement de standards de performance en éducation.

Cet essai porte sur l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours d'un programme d'études collégiales. L'outil qui en découle a été conçu pour aider les actrices et les acteurs du collégial impliqués dans la mise en œuvre d'un programme d'études collégiales qui doivent s'entendre sur les standards de performance des évaluations dans un cours, et plus particulièrement sur le niveau correspondant au seuil de réussite.

La question générale de l'essai visait à définir une approche pour concevoir cet outil qui permettrait d'établir un seuil de réussite de façon la plus rigoureuse dans le contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

La problématique à l'origine de cet essai est issue d'observations sur le terrain et de constats dégagés de collectes de données menées dans le cadre d'évaluations de programmes d'études au Cégep Marie-Victorin. Ils ont mis en évidence les difficultés que rencontrent les actrices et les acteurs du collégial dans l'établissement des seuils de réussite, et qui ont conduit à formuler la question générale. Pour situer le contexte de l'essai plus largement, les politiques d'évaluation des apprentissages élaborées dans différents collèges, collèges sélectionnés parce qu'ils offrent des programmes comportant des compétences similaires à celles du programme Design d'intérieur, ont

été sondées et ont permis de mettre en lumière qu'elles comportent des similitudes entre elles quant aux exigences et aux défis auxquels les actrices et les acteurs du collégial doivent faire face.

Le cadre de référence, quant à lui, a permis de définir une approche pour établir un seuil de réussite dans le contexte de l'évaluation des compétences au collégial, et de concevoir un outil en s'appuyant sur la méthode basée sur le choix raisonné de Plake et Hambleton (2001), sur la compétence énoncée dans le devis ministériel, et sur les standards de performance en éducation, plus particulièrement le niveau correspondant au seuil de réussite.

À partir du cadre de référence, deux objectifs spécifiques ont été formulés:

1. Concevoir un outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales;
2. Valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

Pour atteindre ces deux objectifs spécifiques, une recherche de développement dans le pôle innovation et s'inscrivant dans une approche qualitative/interprétative a été retenue (Van der Maren, 2014). La conception de l'outil s'apparente à l'approche interprétative (Fortin, 2010). Quatre personnes expertes en évaluation des compétences pratiquant dans les réseaux collégial et universitaire ont participé à la validation de l'outil. Elles ont été choisies selon un échantillonnage non probabiliste appelé théorique ou par choix raisonné (Savoie-Zajc, 2011). Toutes ces personnes ont développé un cadre de référence qui a contribué au développement de l'outil. Des entrevues individuelles semi-dirigées, un journal de bord et le matériel pédagogique

servant à la validation du prototype initial représentent les techniques utilisées lors de la collecte et de l'analyse des données.

Les données qualitatives recueillies auprès des quatre personnes expertes, regroupées selon huit thèmes d'analyse issus du cadre de référence, ont permis de bonifier l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

## LES FAITS SAILLANTS DE L'ESSAI

Les données qualitatives recueillies lors des entrevues semi-dirigées avec les personnes expertes ont permis de saisir leurs conceptions des standards de compétence et leurs préoccupations entourant la fixation d'un seuil de réussite.

Le premier fait saillant constaté lors des entrevues individuelles concerne l'unanimité des personnes expertes quant au potentiel de la démarche proposée par l'outil. Selon elle, il favorisera les échanges et la concertation entre les enseignantes et les enseignants sur les objectifs, les niveaux de performance à atteindre et le jugement professionnel. De plus, selon les personnes expertes, cette démarche permettra d'instaurer une formation continue pour soutenir le développement professionnel en évaluation des compétences. Il est clair pour elles, que cet outil propose une démarche adaptée pour un cours dans un programme d'études collégiales et qu'il guidera les actrices et les acteurs du collégial.

Un deuxième fait saillant concerne les principes d'équité et d'équivalence décrits dans les politiques institutionnelles des collèges. Les personnes expertes ont confirmé que cet outil favorisera ces principes particulièrement lorsqu'un cours est donné par deux enseignantes ou enseignants.

Un troisième fait saillant est l'appréciation de la présentation générale de l'outil par les personnes expertes. Elles sont d'avis que la présentation est très bien conçue et

qu'elle permet de concilier les dimensions organisationnelles et opérationnelles avec les contenus.

Enfin, le quatrième fait saillant se rapporte aux suggestions des personnes expertes pour améliorer le prototype de l'outil. La méthode d'établissement des standards de performance est passée de 11 à 12 étapes, scindant une étape en 2 en raison de la nature des actions à entreprendre. De façon générale, les suggestions font état de précisions à apporter pour assurer une meilleure compréhension à chacune des étapes de la démarche.

## LES LIMITES DE L'ESSAI

Dans le cadre de cet essai, la recherche se limite à proposer une approche qui permet d'établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales et à proposer un outil. Étant donné les limites d'un essai professionnel, l'essai présente deux objectifs spécifiques qui visent la conception de l'outil et sa validation auprès de personnes expertes en évaluation des compétences. Par conséquent, tel que mentionné au chapitre de la méthodologie, aucune mise à l'essai n'a été effectuée pour vérifier l'efficacité de l'outil auprès d'échantillons d'enseignantes et d'enseignants, de conseillères ou de conseillers pédagogiques et de directions d'études d'établissements d'enseignement du réseau collégial. En fait, la limite du présent essai consiste à la conception et la validation de l'outil auprès d'un groupe de quatre expertes et expert.

D'autres limites liées à la méthodologie sont à signaler: l'échantillonnage non probabiliste, le nombre de personnes expertes, limité à quatre, qui ont participé à la validation de l'essai, le choix des participantes et des participants ainsi que les techniques et les instruments de collecte de données. Même s'il est difficile de généraliser les propos, il n'en demeure pas moins que les personnes expertes ont été choisies selon des critères d'un cadre d'échantillonnage précis liés à leur expertise. Elles ont développé un cadre de référence en évaluation des compétences et occupent

diverses fonctions dans les réseaux collégial et universitaire. Quant aux techniques et instruments de collecte de données, elles se limitent au questionnaire comportant des questions ouvertes, des entrevues semi-dirigées et le journal de bord du chercheur. Le recours à la triangulation des données permet d'assurer la fiabilité des résultats.

Lors du processus de validation, une autre limite a été constatée. Certaines personnes expertes étaient moins familières avec certains concepts de la méthode retenue pour concevoir l'outil: les profils de scores, les normes d'évaluation totales ou les normes globales ainsi que la manière de les interpréter vers une note au bulletin.

L'interprétation des résultats a mis en exergue l'accompagnement nécessaire à la réalisation de la démarche proposée par l'outil. En effet, une limite soulevée par les expertes et expert lors de la validation de l'outil est liée à l'accompagnement et à la formation préalables nécessaires aux actrices et acteurs du collégial.

## LES RETOMBÉES DE L'ESSAI

Les résultats de cette recherche comportent des retombées positives, pour le chercheur mais aussi pour tous les acteurs et actrices du collégial impliqués dans la mise en œuvre d'un programme d'études collégiales qui doivent s'entendre sur les standards de performance des évaluations d'un cours et plus particulièrement sur le niveau correspondant au seuil de réussite.

La préparation d'une formation sur l'utilisation de l'outil destinée aux conseillères et conseillers pédagogiques leur permettrait d'offrir cette démarche d'établissement des standards de performance aux enseignantes et aux enseignants des programmes préuniversitaires et techniques au collégial.

L'élaboration d'exemples concrets pour les différentes étapes de la démarche en faciliterait la compréhension.

La communication des résultats du présent essai dans les collèges ou colloques permettrait de faire connaître davantage le concept de standard de performance et l'importance d'établir un seuil de réussite de façon rigoureuse.

L'accompagnement d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants dans la réalisation de la démarche permettrait de l'expérimenter et de l'améliorer.

Considérant le défi que représente l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours, pour les actrices et les acteurs du collégial, l'outil développé représente un moyen pour faciliter leur réflexion dans la détermination des niveaux de performance répondant aux exigences des programmes. Il peut les aider à établir avec plus de rigueur les seuils de réussite des cours comportant des performances multidimensionnelles en situation d'évaluation et à prendre des décisions plus justes et équitables au moment d'accorder ou de ne pas accorder la note de passage.

## LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

Des pistes de recherches futures ont émergé de cette recherche de développement à la suite de la validation du prototype initial de l'outil.

La première piste de recherche consisterait à expérimenter l'outil dans le cadre d'une recherche-action avec des enseignantes et des enseignants d'un programme d'études collégiales, préuniversitaire ou technique, afin d'ajuster et améliorer l'outil avec des actrices et des acteurs d'un programme d'études collégiales, préuniversitaire ou technique.

Une deuxième piste de recherche serait d'élaborer un guide sur la manière d'accompagner un groupe de professionnels composé de conseillères et de conseillers pédagogiques pour les aider à mettre en œuvre l'outil dans le réseau collégial.

Enfin, une troisième piste de recherche viserait à interpréter le seuil de réussite vers la note de passage. Cette piste fait suite au questionnement soulevé par les personnes expertes lors de la validation de l'outil. Il s'agirait de proposer une manière de traduire les profils de scores aux niveaux correspondant à la limite de base (seuil de réussite), à la limite de compétent et à la limite d'avancé vers une note au bulletin.

En terminant cet essai, nous aimerions citer Mottier Lopez *et al.* (2008) au sujet de l'exercice du jugement professionnel et de l'importance de la concertation entre les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des compétences:

Le jugement professionnel ne s'exerce pas seul; il se réalise en interaction plus ou moins directe avec les personnes impliquées par les décisions qui en résultent [...], avec le groupe professionnel de proximité de l'enseignant [...] et toujours dans une relation à l'institution scolaire et plus largement à la société (p. 466).

Et sur note valorisante, une lettre aux écoles de Krishnamurti (1989):

Dans une école l'enseignant est la personne la plus importante car c'est de lui ou d'elle que dépend le bien futur de l'humanité. Ce n'est pas là une affirmation purement verbale, c'est un fait absolu, irrévocable. C'est seulement quand l'éducateur sentira lui-même tout ce qu'il y a de dignité et de respect implicite dans son travail qu'il se rendra compte que l'enseignement est la plus belle des vocations et que l'état d'enseignant est supérieur à l'état de politicien et de prince de ce monde (s.p.).





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association professionnelle des designers d'intérieurs du Québec et Designers d'intérieur du Canada (2011). *Actualités\_Assemblée générale annuelle de l'APDIQ*. Montréal: Association des designers d'intérieurs du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < [http://www.idcanada.org/IDC/Events/AGM/APDIQ\\_AGM\\_2011\\_FR\\_April21.html](http://www.idcanada.org/IDC/Events/AGM/APDIQ_AGM_2011_FR_April21.html)>. Consulté le 21 juin 2018.
- Aylwin, U. (1994). Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 26-27.
- Bain, D. (2017). Fixer un seuil de suffisance pour une épreuve de maîtrise: apports et limites de la méthode d'Angoff. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 69-95.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal: Chenelière Éducation.
- Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa.
- Blais, J.-G. (2008). Les standards de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-105. Québec: ADMEE-Canada-Université Laval.
- Boulanger, C. (2014). *Expérimentation d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme d'études collégiales*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/033052-boulanger-outil-alidation-epreuve-synthese-programme-etudes-collegiales-essai-usherbrooke-2014.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2014.
- Boulanger, R. et Morency, M.-C. (2004). *Réflexions sur les compétences*. Montréal: Cégep du Vieux Montréal.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1997).
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique. Pédagogies en développement*. Bruxelles: De Boeck.

- Cégep Garneau (2009). *Politique numéro 03: Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Québec: Cégep Garneau.
- Cégep Marie-Victorin (2005a). *Politique numéro 12: Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2005b). *Rapport d'évaluation de programme Commercialisation de la mode (571.C0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2006). *Rapport d'élaboration de programme Design d'intérieur (570.E0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2007). *Rapport d'évaluation de programme Techniques d'éducation spécialisée (351.A0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2011). *Rapport d'évaluation de programme Design de mode (571.A0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2012). *Rapport final Arts visuels (510.A0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2013). *Rapport final d'actualisation Programme Graphisme (570.G0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2014a). *Rapport d'évaluation de programme Design d'intérieur (570.E0)*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2014b). *Tableau comparatif entre les exigences professionnelles de CIDA et le devis ministériel*. Montréal: Cégep Marie-Victorin.
- Cégep de Rivière-du-Loup (2014). *Politique numéro CA-14-371-12.0212: Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Rivière-du-Loup: Cégep de Rivière-du-Loup.
- Cégep de Saint-Laurent (2012). *Politique numéro P101: Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Saint-Laurent: Cégep de Saint-Laurent.
- Cégep du Vieux Montréal (1994). *Politique numéro E2.3: Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Montréal: Cégep du Vieux Montréal.

- Chaumont, M. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <[http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8966/Chaumont\\_Marilyne\\_MEd\\_2015.pdf?sequence=1](http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8966/Chaumont_Marilyne_MEd_2015.pdf?sequence=1)>. Consulté le 16 mars 2018.
- Chaumont, M. et Leroux, J.-L. (2018). Le jugement évaluatif: subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Collège Dawson (2011). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Montréal: Collège Dawson.
- Council for Interior Design Accreditation (2014). *Professional Standards 2014*. Grand Rapids: Council for Interior Design accreditation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://accredit-id.org/wp-content/uploads/2010/03/Professional-Standards-2014.pdf>>. Consulté le 7 novembre 2014.
- D'Amour, C. (1996, 1997). *L'évaluation des apprentissages au collégial: du cours au programme*. Dossier de PERFORMA collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ducharme, G. (2017). *Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35252/ducharme-conception-activite-enseignement-attitudes-professionnelles-collegial-essai-usherbrooke-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Consulté le 25 juin 2018.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, (156), 26-34. Document disponible à l'adresse <[http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lindispensable\\_subjectivite\\_levaluation&s=3&rs=17&uid=104&lg=fr&pg=1](http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lindispensable_subjectivite_levaluation&s=3&rs=17&uid=104&lg=fr&pg=1)>. Consulté le 22 novembre 2017.
- Gerard, F.-M. (2017). Objectiver la subjectivité. In D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (chap. 2). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Gouvernement du Québec, (s.d.). *Lexique de la Formation professionnelle et technique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www3.education.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiqueFPT.htm>>. Consulté le 4 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (1993). *Règlement sur le régime des études collégiales Québec: Ministère de L'Éducation, Site des publications gouvernementales du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>>. Consulté le 4 janvier 2015.
- Gouvernement du Québec, (2003). *Politiques d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)>. Consulté le 28 février 2016.
- Gouvernement du Québec (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau collégial*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, Commission de l'enseignement collégial. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>>. Consulté le 9 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Techniques de design d'intérieur. Programme d'études techniques*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Commission scolaire de Portneuf.
- Gouvernement du Québec (2006b). *L'évaluation des compétences disciplinaires et la place des connaissances*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Commission scolaire de Portneuf.
- Gouvernement du Québec (2012a). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – cadre de référence*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/05/levaluation-des-politiques-institutionnelles-devaluation-des-apprentissages-2e-edition.pdf>>. Consulté le 28 mars 2017.
- Gouvernement du Québec (2012b). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Pour des évaluations justes et équitables*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2015). *Arts visuels (510-AO) – Programme d'études préuniversitaires – Enseignement collégial*. Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- Gouvernement du Québec (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Collegial/Form\\_collegiale/Formation\\_generale/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Formation_generale/Composantes_formation_generale_VF.pdf)>. Consulté le 4 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2018). *Site de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/etablissements/>>. Consulté le 21 juin 2018.
- Guy, H., Poirier, M. et Deshaies, P. (2003). *Démarche générale d'élaboration ou de révision d'une épreuve d'évaluation dans le cadre du projet, Enseigner au collégial*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa.
- Hambleton, R.K., (2001). Setting Performance Standards on Educational assessments and Criteria for Evaluating the Process. In G.J. Cizek (dir.), *Setting performance standards: Foundations, methods and Innovations* (p. 89-114). New York, NY: Routledge.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives* 28(2). Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)>. Consulté le 24 novembre 2017.
- Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences: quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1).
- Howe, R. (2013). *Réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences – AQPC*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, (s.l.), Qc, (s.d.). Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/document\\_2013\\_561.pdf](https://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/document_2013_561.pdf)>. Consulté le 24 mars 2018.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.
- Jaeger, R. M., Hambleton, R. K. et Plake, B. S. (1997). A New Standard-setting Method for Performance: The dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and psychological measurement*, 57(3), 400-411.

- Kabore, M., Dion, R. et Doray, P. (2016). *L'offre de formation collégiale: analyse de la planification et de l'évaluation dans deux établissements montréalais*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaieres-et-partenaires/ormes/>>. Consulté le 17 octobre 2017.
- Krishnamurti, J. (1989). *Lettres aux écoles. Volumes 1 et 2*. Bramdean: Krishnamurti foundation trust limited.
- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel: perspective socioconstructiviste. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 7-24). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafortune, L. (2008a). Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations: principales conclusions de l'étude québécoise. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 113-128). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 13-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Bélanger, K. (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action: des résultats de recherche québécois qui ouvrent des perspectives. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 37-78). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.
- Leroux, J.L., (1999). *Proposition pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences lors d'un stage*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9655>>. Consulté le 17 octobre 2014.
- Leroux, J.L. (2007). L'évaluation des compétences au collégial. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 213-227). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>>.
- Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal: Chenelière Éducation.
- Leroux, J.L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Montréal: Chenelière Éducation
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 65-104). Montréal: Chenelière Éducation.
- Leroux, J.L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences: une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe: Cégep de St-Hyacinthe, Regroupement des collèges PERFORMA.
- Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 197-250). Montréal: Chenelière Éducation.
- Martin, N., (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://cdc.qc.ca/pdf/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf>>. Consulté le 28 février 2018.
- McMillan, J.-H. (2008). *Assessment essentials for standards-based education* (2<sup>e</sup> éd.). Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 30(3), 465-482.
- Nguyen, D.Q. et Blais, J.G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pedagogie-medecale.org>>. Consulté le 16 décembre 2014.

- O'Connor, K. (2012). *15 solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Perrenoud, P. (2001). *Évaluation formative et certificative: postures contradictoires ou complémentaires?* Genève: Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_13.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html). Consulté le 14 septembre 2017.
- Plake, B.S. et Hambleton, R.K. (2001). The Analytic judgment method for setting standards on Complex Performance assessments. In G.J., Cizek (dir.), *Setting performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (p. 283-312). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, [s. l.]: Délégation collégiale du comité mixte de Performa, décembre. Document téléaccessible à l'adresse [https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches\\_subventionnees/Pole\\_de\\_l\\_est\\_1996.pdf](https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pole_de_l_est_1996.pdf).
- Pregent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Pronovost, L. (2012a). *Analyse et évaluation des situations d'apprentissage de l'axe II, dites techniques, du programme de Design d'intérieur (570-E0) du Cégep Marie-Victorin*. Travail inédit réalisé dans le cadre du cours DID-877 – Atelier de didactique III, PERFORMA, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Pronovost, L. (2012b). *Application du processus de didactisation - Qu'est-ce que je demande à l'étudiant pour vérifier sa capacité à résoudre la problématique de la situation professionnelle? Recommandations à l'égard des contenus et des situations d'évaluation de 2 séries de cours de l'axe II, dites techniques, du programme de Design d'intérieur (570-E0) du Cégep Marie-Victorin*. Travail inédit réalisé dans le cadre du cours DID-877 – Atelier de didactique III, PERFORMA, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Raîche, G. (2004). *L'évaluation des compétences à l'enseignement supérieur: vers une vision intégratrice de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale*. Bruxelles: De Boeck Éducation.



- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles: De Boeck Éducation.
- Saint-Pierre, L. (2016). *Conception d'un portfolio électronique pour valuer les compétences des élèves du programme Arts, lettres et communication*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse < [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9622/Saint\\_Pierre\\_Lucie\\_MEd\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9622/Saint_Pierre_Lucie_MEd_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Consulté le 23 juin 2018.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., chap. 2). Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-148). Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, inc.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Le jugement professionnel. In S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages – Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 104-116). Anjou: Les Éditions CEC, inc.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Québec: Université Laval. Document disponible à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/sommative.htm>>. Consulté le 3 octobre 2017.
- Scallon, G. (2003). *Réforme et compétences: faut-il prendre l'évaluation à la légère?* Conférence prononcée lors de la journée d'échanges et de réflexion organisée par le CRIE-CRIFPE, 3 avril, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, inc.
- Scallon, G. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Communication présentée au 24<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Saint-Hyacinthe, 8 juin 2004.
- Scallon, G. (2005). *Approche par compétences et évaluation*. Québec: Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise\\_BEP2/formeval.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/formeval.pdf)>. Consulté le 15 décembre 2015.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck Supérieure.

- Tardif, J. (2004a). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2<sup>e</sup> partie). *Pédagogie collégiale*, 18(2), 13-20.
- Tardif, J. (2004b). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1<sup>re</sup> partie). *Pédagogie collégiale*, 18(1), 21-26.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In F. Georges, M. Poumay et J. Tardif (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-37). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, paramédical, travail social* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

ANNEXE A

**LA COMPÉTENCE 029N EN TECHNIQUES DE DESIGN D'INTÉRIEUR**

(Gouvernement du Québec, 2006*a*)

Code : 029N

**Objectif****Standard****Énoncé de la compétence**

Créer un concept de design d'intérieur résidentiel.

**Contexte de réalisation**

- À partir d'une commande ou d'un mandat.
- À l'aide de références documentaires traditionnelles ou sur support informatique relatives à l'histoire de l'architecture, des arts appliqués, de l'art, des métiers d'art et des styles; de plans et devis; de catalogues et d'échantillons de couleurs, de finis, de matériaux, de mobilier, d'accessoires et d'équipement; d'équipement et de matériel de dessin traditionnel et informatisé habituellement sur le marché du travail; d'un photocopieur; d'une calculatrice et d'un téléphone.
- En consultant un centre de ressources documentaires.
- Dans le respect des normes et des règlements tels que les normes de prévention des incendies; les normes sanitaires; les normes ergonomiques; les conventions propres au dessin; les normes de santé et de sécurité au travail et les normes de cotation générales.

**Éléments de la compétence****Critères de performance**

- 1 Analyser l'ensemble des particularités et des besoins relatifs au projet.

- Collecte complète des renseignements.
- Esquisses précises et proportionnelles des lieux physiques.
- Relevé complet des lieux.
- Liste complète des éléments à conserver et à réutiliser dans le contexte projet.
- Prises de mesures rigoureuses et exactes des éléments de mobiliers à conserver.
- Annotations précises sur les esquisses.
- Prise en considération du libre accès.
- Manifestation de l'esprit de synthèse.
- Prise en considération de l'échéancier.
- Analyse judicieuse de l'ensemble des données relatives au projet.

Code : 029N

- |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 Organiser des espaces.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indications précises des intentions esthétiques.</li> <li>• Détermination logique des espaces et des aires de circulation.</li> <li>• Estimation appropriée des dimensions des espaces en fonction des besoins.</li> <li>• Utilisation judicieuse de l'inventaire des éléments existants.</li> <li>• Intégration harmonieuse des nouveaux éléments.</li> <li>• Modification appropriée des espaces en fonction des besoins.</li> <li>• Concrétisation juste de l'organisation des espaces en dessin.</li> <li>• Respect des proportions.</li> <li>• Conformité de l'aménagement aux normes, aux codes, à l'ergonomie et au libre accès.</li> </ul>                                                                                                                                                             |
| 3 Formuler un concept préliminaire.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect du processus de design.</li> <li>• Utilisation efficace des techniques de créativité.</li> <li>• Manifestation de réalisme dans la formulation des idées sous forme d'esquisses.</li> <li>• Agencement cohérent des éléments formels et fonctionnels.</li> <li>• Équilibre entre les exigences d'originalité et d'efficacité en ce qui a trait aux éléments sur mesure.</li> <li>• Originalité de l'organisation spatiale.</li> <li>• Concrétisation efficace des idées par un rendu.</li> <li>• Conceptualisation efficace des éclairages.</li> <li>• Détermination appropriée des finis, des couleurs, des matériaux, du mobilier, des accessoires et de l'équipement.</li> <li>• Dessins précis et concis de tous les éléments du concept.</li> <li>• Estimation préliminaire des coûts.</li> </ul> |
| 4 Valider l'applicabilité du concept. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adéquation des besoins de la cliente ou du client par rapport concept.</li> <li>• Évaluation de l'applicabilité des éléments sur mesure, s'il y a lieu.</li> <li>• Réalisme de l'exécution du projet compte tenu du budget alloué.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Code : 029N

## 5 Mettre en forme le concept.

- Prise en considération des caractéristiques esthétiques du concept.
- Détermination juste des dessins à produire et de l'information à communiquer.
- Qualité de la communication graphique.
- Spécification appropriée des finis, des couleurs, des matériaux, du mobilier, des accessoires et de l'équipement.
- Intégration harmonieuse des critères de design et des concepts formulés.
- Représentation explicite du concept.
- Exécution soignée des dessins nécessaires à la compréhension du concept.
- Manifestation de rigueur, de précision, de clarté et de propreté dans l'exécution des dessins.

## 6 Finaliser le concept.

- Réalisme de la planification de l'exécution des travaux.
- Vérification appropriée de la disponibilité des produits ainsi que celle des sous-traitants et sous-traitants.
- Consignation structurée des données sous une forme appropriée

**ANNEXE B**

**LES COMPÉTENCES EN DESIGN D'INTÉRIEUR DANS LE RAPPORT  
D'ÉVALUATION DE PROGRAMME TECHNIQUES DE DESIGN  
D'INTÉRIEUR**

(CÉGEP MARIE-VICTORIN, 2006)

## Les compétences de Techniques de design d'intérieur

### Formation spécifique

Faire des esquisses  
 Dessiner des objets et des espaces à l'échelle  
 Effectuer des dessins assistés par ordinateur  
 Présenter un projet de design  
 Utiliser des éléments d'architecture intérieure et de construction  
 Concevoir des éléments sur mesure  
 Produire des plans et devis d'exécution  
 Développer des idées  
 Créer un concept de design d'intérieur résidentiel  
 Planifier un aménagement pour un établissement commercial, industriel ou public  
 Créer un concept de design d'intérieur pour un établissement commercial, industriel ou public  
 Concevoir un projet de design d'intérieur  
 Créer des ambiances par la couleur  
 Proposer les finis et les matériaux relatifs à un projet  
 Spécifier le mobilier, les accessoires et l'équipement nécessaires à un projet  
 Créer des concepts d'éclairage  
 Analyser la fonction de travail: Interagir avec les clientes et les clients, les personnes-ressources et les collègues de travail  
 Effectuer des activités administratives  
 Promouvoir ses services  
 Intégrer les courants historiques et artistiques au design d'intérieur

### Formation générale

Développer une pensée rationnelle, critique et éthique  
 Apprécier des œuvres littéraires d'époques et de courants différents par l'analyse, l'explication et le développement d'un jugement critique  
 Parfaire sa communication orale et écrite en français et l'améliorer en anglais langue seconde  
 Poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif  
 S'initier à d'autres domaines que ceux caractérisant la composante spécifique de son programme d'études

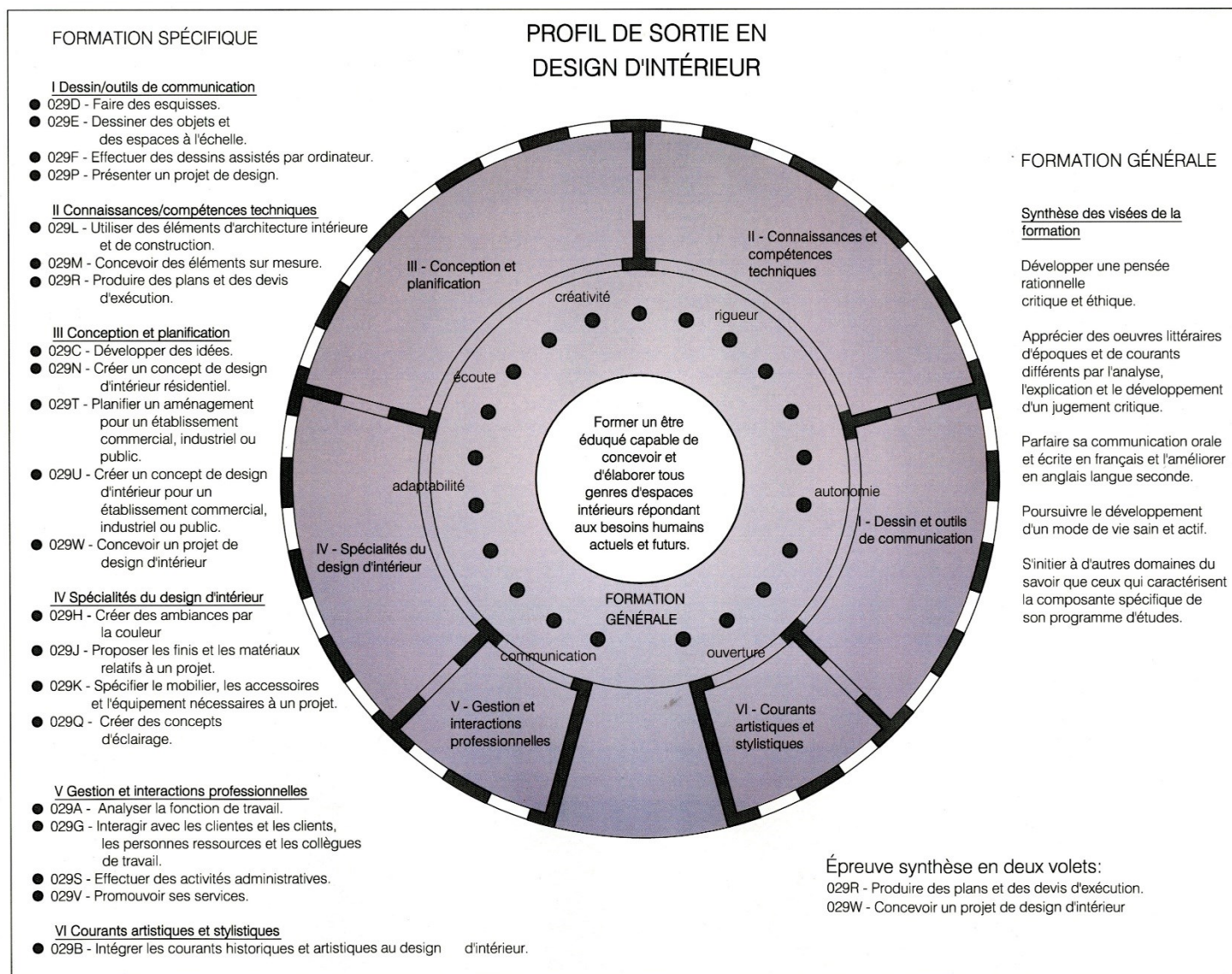
Adapté de Gouvernement du Québec (2001, dans Cégep Marie-Victorin, 2006b)



ANNEXE C

**LE PROFIL DE SORTIE EN TECHNIQUES DE DESIGN D'INTÉRIEUR**

(CÉGEP MARIE-VICTORIN, 2014*a*)



ANNEXE D

**LES EXIGENCES PROFESSIONNELLES EN DESIGN D'INTÉRIEUR  
ÉTABLIES PAR LE COUNCIL INERIOR DESIGN ACCREDITATION  
(2014)**

Standards professionnels	Précision
<b>La mission, les objectifs et le curriculum</b>	Se réfère à la mission éducative des collèges
<b>La perspective globale du design d'intérieur</b>	Se réfère aux considérations écologiques et aux contextes socio-économiques et culturels en lien avec le design d'intérieur
<b>Le design à l'échelle humaine</b>	Se réfère aux facteurs humains et aux théories du comportement humain dans l'environnement bâti
<b>Le processus de design</b>	Se réfère au processus créatif et au processus de design dans la résolution de problèmes complexes en lien avec le design d'intérieur
<b>La collaboration</b>	Se réfère aux collaborations multidisciplinaires auxquelles les étudiantes et les étudiants peuvent participer
<b>La communication</b>	Se réfère aux habiletés en lien avec la présentation de projets en design d'intérieur, qu'elle soit orale ou écrite ou en termes de stratégies de présentation graphique
<b>Le professionnalisme et les pratiques en affaire</b>	Se réfère au code d'éthique que doivent respecter les designers d'intérieur et à l'engagement qu'ont ceux-ci envers la profession
<b>L'histoire</b>	Se réfère à la connaissance de l'histoire du design d'intérieur, de l'architecture, des arts décoratifs et de l'art en relation avec un contexte social et culturel
<b>L'espace et la forme</b>	Se réfère à l'habileté à employer des stratégies de planification bidimensionnelle et tridimensionnelle en design d'intérieur
<b>La couleur</b>	Se réfère à la capacité d'employer judicieusement les principes d'harmonie de la couleur
<b>Le mobilier, les accessoires, les équipements et les matériaux</b>	Se réfère à la capacité de sélectionner et de spécifier le mobilier, les accessoires, les équipements et les matériaux en design d'intérieur
<b>Les systèmes environnementaux et les contrôles</b>	Se réfère aux systèmes et aux sous-systèmes du bâtiment en tant qu'outils pour favoriser le bien-être et la performance des usagers d'un environnement intérieur
<b>Les systèmes de bâtiment et la construction intérieure</b>	Se réfère aux composantes architecturales et aux principes de construction de l'architecture intérieure d'un bâtiment
<b>Les règlements et les normes à suivre</b>	Se réfère à l'application des lois, les codes et les normes qui ont un impact sur le design des espaces intérieurs
<b>L'évaluation et la responsabilité</b>	Se réfère à l'évaluation continue des programmes de design d'intérieur et à l'information qui est diffusée au public
<b>Le soutien et les ressources</b>	Se réfère aux ressources qui soutiennent les programmes de design d'intérieur et à la gestion des programmes

ANNEXE E

**LA LISTE DES COLLÈGES ET DES FORMATIONS OFFERTES  
COMPORTANT DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCES LIÉS AUX  
ASPECTS CRÉATION ET TECHNIQUE**

Cégeps	Formations pré-universitaires apparentées	Formations techniques apparentées
<b>Cégep de Rivière-du-Loup</b>	Arts visuels	Design d'intérieur Graphisme
<b>Cégep de Saint-Laurent</b>	Arts visuels	Techniques de génie mécanique Technologie de l'architecture
<b>Cégep du Vieux Montréal</b>	Arts visuels	Architecture Céramique Construction textile Design de présentation Design industriel Dessin de conception mécanique Ébénisterie artisanale Graphisme Joaillerie Impression textile Lutherie-guitare Maroquinerie (cuir) Verre
<b>Cégep Garneau</b>	Arts, lettres et communication Profil Création visuelle	Design d'intérieur
<b>Cégep Marie-Victorin</b>	Arts, lettres et communication Arts visuels	Commercialisation de la mode Design d'intérieur Design de mode Graphisme Techniques d'éducation spécialisée
<b>Collège Dawson</b>	Arts et culture	Design d'intérieur Design industriel Graphisme Illustration et design Techniques de génie civil Techniques de génie mécanique



ANNEXE F

**LE QUESTIONNAIRE DE VALIDATION  
DE L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE  
DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UN COURS DANS UN  
PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES**

**PRÉSENTATION**

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement collégial, un outil a été conçu pour établir les standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Le but de cet outil est d'établir avec rigueur les standards de performance attendus de manière à assurer des évaluations justes et équitables.

Comme précisé dans la lettre d'information et de consentement, cet outil a été adapté d'écrits scientifiques pour l'enseignement collégial. Nous sollicitons votre participation afin de valider l'outil et ses composantes à l'aide du présent questionnaire.

**INSTRUCTIONS**

Pour répondre aux questions, nous vous invitons à consulter au préalable l'outil et ses composantes comportant 27 pages:

- 1) La présentation générale de l'outil
- 2) L'étape 0 – Contexte de la démarche d'établissement des standards de performance
- 3) Les 11 étapes de la démarche d'établissement des standards de performance
- 4) Les documents complémentaires (grilles, tableaux synthèses et questionnaire d'appréciation)

Dans ce questionnaire<sup>22</sup>, les 21 questions formulées portent sur l'ensemble des composantes de l'outil répartie en 8 thèmes: la présentation générale de l'outil, le contexte de l'approche par compétences, les responsables impliqués dans

---

<sup>22</sup> Leroux (2010)

l'établissement des standards de performance, la préparation de la démarche, l'outil d'établissement des standards de performance, les documents complémentaires, l'évaluation sommative des compétences dans un cours et les standards de performance en éducation.

Vous pouvez compléter le questionnaire en écrivant dans ce document via Word. Pour chacune des questions, veuillez indiquer le niveau de satisfaction et de clarté de chaque énoncé à l'aide de l'échelle suivante en surlignant une réponse:

1	2	3	4
Insatisfaisant ou manque de clarté	Plus ou moins satisfaisant ou plus ou moins clair	Plutôt satisfaisant ou clair	Tout a fait satisfaisant ou très clair

Nous vous remercions de formuler des commentaires et des suggestions qui permettront d'améliorer l'outil et ses composantes. Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec nous par courriel à l'adresse suivante: [louison.pronovost@collegemv.qc.ca](mailto:louison.pronovost@collegemv.qc.ca). Une rencontre téléphonique, en présence ou à par l'entremise du logiciel de discussion Skype est possible.

Nous vous demandons de nous retourner le questionnaire complété au plus tard le lundi 24 avril 2017 à 16:00.

Bon regard pédagogique !



## 1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL

1. Selon vous, est-ce que les informations et les étapes présentées dans le texte de présentation générale de l'outil permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de comprendre globalement la démarche avant de s'y engager? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Commentaires et suggestions

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

---

2. L'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil est présentée sous forme d'un tableau comportant deux colonnes: le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance et les informations spécifiques au cours. Selon vous, est-ce que cette manière de présenter l'information facilite la contextualisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

3. Les 11 étapes aux pages 3 à 13 de l'outil sont présentées sous forme d'un tableau comportant trois colonnes: les responsables, la description des actions à entreprendre et les considérations méthodologiques. Selon vous, est-ce que cette manière de présenter l'information facilite la compréhension et la réalisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

## 2. LE CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

- 2.1 Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de préciser le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours d'un programme d'études collégiales? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

- 2.2 Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil permettent de guider adéquatement les utilisatrices et les utilisateurs afin de situer le cours dans le programme? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

## 3. LES RESPONSABLES IMPLIQUÉS DANS L'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE

- 3.1 Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 1 à la page 3 de l'outil permettent de comprendre les fonctions des responsables impliqués (animateur ou animatrice, organisateur ou organisatrice, formateur ou formatrice, accompagnateur ou accompagnatrice, participantes et participants) dans la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

- 3.2 Selon vous, est-ce que les conditions de sélection de l'étape 1 à la page 4 de l'outil permettent de choisir et de déterminer le nombre de participantes et de participants qui formeront le comité décisionnel? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

3.3 Selon vous, dans le contexte d'un programme d'études collégiales, quelle serait la personne qui pourrait être désignée afin de diriger cette démarche dans un contexte d'enseignement au collégial?

---

Commentaires et suggestions

---

#### 4. LA PRÉPARATION DE LA DÉMARCHE

4.1 Selon vous, est-ce que les informations à l'étape 2 aux pages 5 à 7 de l'outil, permettent de guider adéquatement les responsables dans la préparation et la planification de la démarche? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

#### 5. L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE

5.1 Selon vous, est-ce que les informations transmises à l'animatrice ou à l'animateur et ses diverses fonctions (organisatrice ou organisateur, formatrice ou formateur, accompagnatrice ou accompagnateur) lui permettent d'opérationnaliser la démarche aux étapes 3 à 11 de l'outil dans le contexte d'évaluation des compétences au collégial? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

5.2 Selon vous, est-ce que les considérations méthodologiques pour chacune des onze étapes sont suffisamment explicites pour permettre aux responsables de réaliser la démarche? Expliquez.

Étape de l'outil d'établissement des standards de performance	Niveau de satisfaction ou de clarté			
Étape 1 - Choix de l'animateur ou de l'animatrice et des membres du comité décisionnel	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
Étape 2 - Préparation du matériel pour l'établissement des standards de performance. Planification du calendrier des rencontres du comité décisionnel.	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
Étape 3 - Détermination des catégories de performance attendues	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
Étape 4 - Préparation du comité décisionnel à utiliser la démarche Rédaction des standards de performance et classement des productions pour un item par chacun des membres du comité décisionnel	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
Étape 5 - Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour un item effectués par les membres du comité décisionnel	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
Étape 6 - Discussion et prise de décision finale sur les descriptions des standards de performance établis et les classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour un item effectués par les membres du comité décisionnel	1	2	3	4

Commentaires et suggestions

Étape 7 - Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour l'ensemble des items effectués par les membres du comité décisionnel	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Commentaires et suggestions

Étape 8 - Dégagement des standards de performance suite aux classements effectués par les membres du comité décisionnel	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Commentaires et suggestions

Étape 9 - Regroupement des standards de performance selon des profils de scores. Présentation des résultats au comité décisionnel	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Commentaires et suggestions

Étape 10 - Révision des profils de scores si nécessaire et finalisation des descriptions des standards de performance	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Commentaires et suggestions

Étape 11 - Compilation des données valides et de la documentation technique	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-----------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Commentaires et suggestions

5.3 Selon vous, est-ce que la terminologie adoptée et les définitions des concepts suivants sont claires et complètes pour les responsables? Expliquez.

Concept	Niveau de satisfaction ou de clarté			
a. Standard de performance	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Commentaires et suggestions				

b. Item	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
c. Production	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
d. Catégorie de performance	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
e. Échelle de classification multipoint à plusieurs niveaux	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
f. Calcul des normes de performance	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
g. Score moyen ou score médian	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
h. Profil de scores	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
i. Norme globale	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				

## 6. LES DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

6.1 Selon vous, est-ce que les documents complémentaires proposés (le modèle de grille 1 à la page 14, le modèle de grille 2 à la page 15, le modèle de tableau synthèse 1 à la page 16 et le modèle de tableau synthèse 2 à la page 17) contribuent à soutenir la démarche d'établissement des standards de performance pour les responsables? Expliquez.

Document complémentaire	Niveau de satisfaction ou de clarté			
a. Grille 1	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
b. Grille 2	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
c. Tableau synthèse 1	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				
c. Tableau synthèse 2	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				

6.2 Selon vous, est-ce que le questionnaire d'appréciation permet aux responsables de faire un retour critique sur le déroulement de l'ensemble de la démarche d'établissement des standards de performance? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
Commentaires et suggestions				

6.3 Selon vous, est-ce que le questionnaire d'appréciation est adapté aux responsables dans le cadre d'un programme d'études collégiales? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

---

Commentaires et suggestions

---

## 7. L'ÉVALUATION SOMMATIVE DES COMPÉTENCES DANS UN COURS

7.1 Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste l'évaluation sommative des compétences avant de procéder au classement des productions? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

7.2 Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste la rédaction des standards de performance avant de procéder au classement des productions? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

7.3 Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste la nature du jugement à porter avant de procéder au classement des productions? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

7.4 Selon vous, est-ce que la démarche d'établissement des standards de performance permet de faire des liens avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège? Expliquez.



Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

## 8. LES STANDARDS DE PERFORMANCE EN ÉDUCATION

8.1 L'outil d'établissement des standards de performance s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Plake et Hambleton (2001)<sup>23</sup> dont la démarche comporte onze étapes. Selon vous, est-ce que cette méthode est adaptée pour un cours d'un programme d'études collégiales? Expliquez.

Niveau de satisfaction ou de clarté	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

Commentaires et suggestions

---

8.2 Selon vous, quelles sont les avantages et les inconvénients de l'outil qui s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Plake et Hambleton (2001) afin d'établir les standards de performance dans un contexte d'évaluation pour un cours au collégial dans une approche par compétences?

Commentaires et suggestions

---

En terminant, nous vous remercions d'avoir complété le questionnaire de validation de l'outil et de ses composantes. Nous communiquerons avec vous prochainement pour un entretien d'environ 20 à 30 minutes afin de compléter la collecte des données.

---

<sup>23</sup> Plake, B. et Hambleton, R. (2001). The analytic judgment method for setting standards on complex performance assessments. In G. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, Methods, and Perspectives* (283-312). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (2001).



ANNEXE G

**LE SCHÉMA DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE  
LA VALIDATION DE L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS  
DE PERFORMANCE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UN  
COURS DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES**

Titre de l'essai: Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans  
l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme  
d'études collégiales

## INTRODUCTION

Date:

Heure:

### **Mot de bienvenue**

Bonjour Madame, Monsieur

Je vous remercie de prendre le temps de répondre aux questions de notre entrevue afin de compléter la collecte des données.

Cette entrevue fait suite au questionnaire de validation que vous avez complété. Elle vous permettra de me communiquer vos réflexions au sujet du prototype de l'outil d'établissement des standards de performance conçu dans le cadre de cette recherche de développement. Vos commentaires et suggestions permettront de mieux cerner les points positifs et les aspects à améliorer pour la suite de ma recherche.

### **Rappel des objectifs de la recherche**

1. Concevoir un outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales;
2. Valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

### **Confidentialité et consentement**

Comme il a été indiqué dans le formulaire d'information et de consentement que vous avez signé, les propos tenus lors de cette courte entrevue semi-dirigée ne seront utilisés qu'aux seules fins de la présente recherche. Aucun usage public ne sera fait des enregistrements audio.

Vous pourrez interrompre l'entrevue à tout moment pour quelque raison que ce soit.

Il s'agit d'un engagement volontaire.

## DÉVELOPPEMENT

### Questions

1. En ce qui concerne le prototype de l'outil d'établissement des standards de performance, avez-vous des idées, des suggestions ou des commentaires à ajouter pour améliorer sa conception?
2. Selon vous, de quelle manière l'utilisation de l'outil d'établissement des standards de performance dans sa conception actuelle permettra de guider de manière rigoureuse les acteurs du collégial?
3. Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

## CLÔTURE DE L'ENTRETIEN

### Remerciement

Je vous remercie d'avoir bien voulu partager vos réflexions avec moi concernant le prototype de l'outil. Lorsque mon essai sera terminé, il me fera plaisir de vous en remettre une copie.

Au revoir,

Louison Pronovost



## ANNEXE H

### **LA COMPILATION DES PROPOS DES PERSONNES EXPERTES**

**Le questionnaire de validation<sup>24</sup>**  
**de l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des**  
**compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales**

<b>1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL</b>			
.	N	Selon vous, est-ce que les informations et les étapes présentées dans le texte de présentation générale de l'outil permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de comprendre globalement la démarche avant de s'y engager? Expliquez	
1.1			
E 1	3	<p>Commentaires:</p> <p>J'inscrirais le temps prévu pour le faire ; je mentionnerais qu'il s'agit d'une approche par scores, qui est effectuée à partir de l'évaluation de productions réalisées par les étudiants.</p> <p>Le tableau qui résume les étapes en dit trop ou pas assez. Il pourrait y avoir uniquement un titre explicite par étape, sans trop de détails, pour structurer et annoncer ce qui s'en vient. Avec les détails partiels, on se retrouve avec des concepts non-définis qui soulèvent plus de questions et complexifient la compréhension. De plus, certaines étapes ont plus qu'une étape (par exemple, l'étape 4). Dans ma compréhension, la rédaction des standards se fait avant le classement des productions. Pourquoi les associer à la même étape? C'est déjà gros de rédiger les standards.</p> <p>Peut-être que ce tableau pourrait être présenté à la fin de l'outil à titre de tableau synthèse pour en avoir un aperçu global après avoir bien compris chacune des étapes.</p>	1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014
E 2	2	<p>Commentaires:</p> <p>Le terme item est à définir dès le début ou à trouver un autre terme plus parlant pour les acteurs au collégial.</p> <p>L'étape 4 englobe deux parties d'étapes différentes:</p> <p>Préparation du comité à utiliser la démarche appartient au temps fort #1...donc étape 4.</p> <p>Rédaction des standards.... Appartient au temps fort #2...donc étape 5.</p> <p>Les autres étapes doivent décaler d'un numéro pour donner 12 étapes en tout.</p>	1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022
E 3	4	<p>Commentaires:</p> <p>Le tableau 1 présentant les temps forts est important pour bien comprendre de manière synthétique l'ensemble de la démarche.</p>	1023 1024
E 4	3	<p>Commentaires:</p> <p>Il y a des éléments à clarifier dans la terminologie et certaines explications, selon moi.</p>	1025 1026

<sup>24</sup> Légende: Q : question, R : réponse, N : niveau et E :expert (e).



Q. 1.2	N	L'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil est présentée sous forme d'un tableau comportant deux colonnes: le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance et les informations spécifiques au cours. Selon vous, est-ce que cette manière de présenter l'information facilite la contextualisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs? Expliquez.	
E 1	4	Commentaires: Oui, elle facilite la contextualisation.	1027
E 2	3	Commentaires: Les notes de bas de page 6 et 7 ne sont pas nécessaires à mon avis (c'est redondant) ou il faut les formuler autrement pour donner un supplément d'information. Suggestion pour D: Si oui, décrire le scénario et distinguer les apprentissages visés au besoin.	1028 1029 1030 1031 1032
E 3	4	Commentaires: Cette étape est essentielle pour que les participants saisissent bien le logigramme de formation du programme et du cours. Il est important que tous les participants comprennent bien dans quel(s) cours se développe la compétence et dans quel cours le jugement est porté sur son degré d'atteinte.	1033 1034 1035 1036 1037
E 4	3	Commentaires: La stratégie est intéressante et pertinente. Par contre, il y a des éléments à clarifier dans le contenu de la section « Informations spécifiques au cours ». De plus, j'ajouterais peut-être un lexique, en annexe.	1038 1039 1040
Q. 1.3	N	Les 11 étapes aux pages 3 à 13 de l'outil sont présentées sous forme d'un tableau comportant trois colonnes: les responsables, la description des actions à entreprendre et les considérations méthodologiques. Selon vous, est-ce que cette manière de présenter l'information facilite la compréhension et la réalisation de la démarche par les utilisatrices et les utilisateurs? Expliquez.	
E 1	4	Commentaires: Oui, tout à fait.	1041
E 2	3, 4	Commentaires: En autant que la différence soit claire entre description (tâche ou action à réaliser) et considérations méthodologiques (précisions pour accomplir la tâche). La colonne responsable est confondante pour l'animateur. J'y reviendrai plus tard.	1042 1043 1044 1045 1046
E 3	4	Commentaires: Ce tableau permet de bien comprendre toutes les étapes de la démarche. Il allie bien les dimensions pratiques, opérationnelles et de contenu.	1047 1048
E 4	3	Commentaires: Oui ! Il serait aussi pertinent de mieux mettre en exergue un exemple pour chacune des étapes.	1049 1050

2. LE CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES			
Q 2.1	N	Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de préciser le contexte de la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours d'un programme d'études collégiales? Expliquez.	
E 1	3	<p>Commentaires:</p> <p>Je suggère de retoucher la formulation des scénarios de compétence. Par exemple, en A, il y a toujours une compétence qui se développe dans un cours. Je crois qu'il serait plus précis d'inscrire: une seule compétence est associée à ce cours et s'y développe entièrement. En B, on pourrait inscrire : une seule compétence est associée à ce cours et elle se développe dans plusieurs cours et ainsi de suite.</p> <p>Attention: quels sont les apprentissages et non quelles sont les apprentissages ...?</p> <p>Finalemt, peu de cégeps utilisent le terme cible d'apprentissage. L'idée de la note de bas de page est intéressante. Si tu veux rendre ton outil plus facile à comprendre pour les autres cégeps, j'inscrirais minimalement objectif intégrateur entre parenthèses à côté de cible d'apprentissage.</p>	1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062
E 2	3	<p>Commentaires:</p> <p>Prévoir une place pour inscrire la session où le cours en question est donné (c'est manquant pour A-B-C-D).</p>	1063 1064
E 3	4	<p>Commentaires:</p> <p>Les informations de l'étape 0 sont correctes. Il est certain que plus le logigramme de formation est complexe, plus il sera important de bien préciser la cible d'apprentissage au terme du cours et les standards attendus. S'il s'agit d'un cours qui ne vise qu'une seule compétence et que celle-ci est terminale, le travail en sera facilité. Toutefois, si le cours développe plus d'une compétence et que d'autres cours y contribuent aussi, le travail devient plus complexe pour l'établissement des standards de performance, car les professeurs doivent s'entendre sur la progression attendue et les niveaux à atteindre à chacune des étapes de développement de la compétence, d'où l'importance de cibles d'apprentissage claires pour le cours.</p>	1065 1066 1067 1068 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075
E 4	4	Aucun commentaire	1076
Q 2.2	N	Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 0 aux pages 1 et 2 de l'outil permettent de guider adéquatement les utilisatrices et les utilisateurs afin de situer le cours dans le programme? Expliquez.	
E 1	3	<p>Commentaires:</p> <p>Ma réponse est intégrée à mon commentaire de la question 2.1.</p>	1077
E 2	3	<p>Commentaires:</p> <p>Prévoir une place pour inscrire ses préalables et une autre place pour inscrire les cours subséquents pour lesquels il est préalable.</p>	1078 1079

E 3	4	Aucun commentaire	1080
E 4	4	Aucun commentaire	1081
<b>3. LES RESPONSABLES IMPLIQUÉS DANS L'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE</b>			
Q 3.1	N	Selon vous, est-ce que les informations de l'étape 1 à la page 3 de l'outil permettent de comprendre les fonctions des responsables impliqués (animateur ou animatrice, organisateur ou organisatrice, formateur ou formatrice, accompagnateur ou accompagnatrice, participantes et participants) dans la démarche d'établissement des standards de performance dans un cours? Expliquez.	
E 1	2	Commentaires: Pour plus de clarté, je formulerais les fonctions avec des termes qui ne réfèrent pas à des personnes. Les considérations méthodologiques devraient indiquer que c'est l'animateur qui occupe des fonctions d'organisation, de formation, d'accompagnement et d'animation, plutôt que: organisateur, formateur, etc. On comprend que ce ne sont pas des personnes différentes. Par ailleurs, je questionne cette décision. Un enseignant du programme n'est peut-être pas la personne la mieux placée pour donner de la formation sur les standards de performance... Pour ce qui est du choix des participants, est-ce qu'il serait pertinent d'indiquer qu'il s'agit d'enseignants avec de l'expérience en pédagogie? Un nouveau prof qui n'a jamais enseigné n'est pas le mieux placé face à ces enjeux ; il me semble...	1082 1083 1084 1085 1086 1087 1089 1090 1091 1092 1093 1094 1095
E 2	3	Commentaires: Je crois qu'il faut clarifier pour l'animateur. Voici deux suggestions: Rôle d'animateur avec fonctions d'organiser, de former et d'accompagner. OU Rôle d'accompagnateur (de la démarche) avec fonctions d'animer, d'organiser et de former. De cette façon, sous la colonne Responsable, on devrait inscrire An ou Ac, mais avec une note en lien avec la fonction en question.	1096 1097 1098 1099 1100 1102 1103
E 3	4	Commentaires: Les fonctions sont bien précisées. Il ne faudrait pas toutefois que le comité décisionnel ne soit formé que d'enseignants du programme qui n'ont jamais donné de cours. À mon avis, dans le choix des participants, il faudrait un certain nombre d'enseignants qui ont donné le cours ou un cours qui développe la même compétence. Cette précision n'est pas apportée dans le choix des participants. Je me demandais aussi si les résultats des travaux sont présentés aux autres professeurs du programme ou du département de manière à ce que les professeurs qui donnent les cours suivants soient au courant des standards de performance attendus dans les cours précédents. Je comprends que le comité est décisionnel,	1104 1105 1106 1107 1108 1109 1110 1111 1112 1113

		mais ses travaux ne sont ni présentés, ni validés par l'équipe départementale. Risque-t-il d'y avoir des écarts entre les professeurs des différentes années de formation?	1114 1115 1116
E 4	4	Aucun commentaire	1117
Q 3.2	N	Selon vous, est-ce que les conditions de sélection de l'étape 1 à la page 4 de l'outil permettent de choisir et de déterminer le nombre de participantes et de participants qui formeront le comité décisionnel? Expliquez.	
E 1	2	Je ne comprends pas pourquoi ils ne participent pas à la rédaction des standards de l'étape 4? Je ne comprends pas pourquoi leur participation n'est pas requise aux étapes 5, 7 et 8 tel que le prévoit le tableau 1.	1118 1119 1120 1121
E 2	3	Commentaires: La note de bas de page #11 ne clarifie pas si on parle des 11 étapes ou si on parle des 5 étapes inscrites dans les conditions de sélection. Aussi, en quoi la deuxième condition de sélection relève réellement des conditions de sélection de participants? Je ne la saisis pas.	1122 1123 1124 1125
E 3	4	Commentaires: Les conditions de sélection précisent à l'avance le travail attendu pour les participants. Quant au nombre de participants, il est vrai que 4 participants serait l'idéal, mais si le cours est donné par plus de 4 professeurs, il pourrait être intéressant d'augmenter le nombre de participants même si la discussion sur les standards pourrait être plus longue. Je pense entre autres aux cours de la formation générale. La question d'équité et d'équivalence entre les cours est souvent soulevée par les étudiants et par les professeurs, et cette question est au cœur des principes directeurs de la PIEA.	1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132 1133
E 4	4	Commentaires: Oui, mais pourquoi seulement quatre?	1134
3.3	N	Selon vous, dans le contexte d'un programme d'études collégiales, quelle serait la personne qui pourrait être désignée afin de diriger cette démarche dans un contexte d'enseignement au collégial?	
E 1	S/O	Commentaires: Diriger est un mot trop fort. Je pense qu'un tel exercice bénéficierait grandement d'un accompagnement par un conseiller pédagogique ou un spécialiste en évaluation.	1135 1136 1137
E 2	S/O	Commentaires: On donne 4 choix. Je vous suggère de laisser tomber le choix d'un adjoint. Je crois que cela sera très mal vu par une équipe enseignante de voir l'adjoint arriver pour parler d'évaluation et de standards. Ce n'est pas politically correct. Les trois autres choix sont adéquats pour jouer le rôle de celui qui dirige la démarche. Bien sûr, il faut que la personne soit capable de remplir les fonctions demandées.	1138 1139 1140 1141 1142 1143 1144

E 3	S/O	Commentaires: Tout dépend de la formation de la personne dans le domaine de l'évaluation des compétences et de la détermination des standards de performance. Il y a certaines fonctions plus opérationnelles qui peuvent être exercées par différentes personnes, mais il faut une personne déjà formée pour diriger l'ensemble de la démarche, en particulier tout ce qui touche la formation par rapport à la rédaction des standards de performance. Les conseillers pédagogiques sont en général formés dans ce domaine, mais des enseignants le sont aussi.	1145 1146 1147 1148 1149 1150 1151 1152
E 4	S/O	Commentaire ; Le coordinateur du département.	1153
<b>4. LA PRÉPARATION DE LA DÉMARCHE</b>			
Q 4.1	N	Selon vous, est-ce que les informations à l'étape 2 aux pages 5 à 7 de l'outil, permettent de guider adéquatement les responsables dans la préparation et la planification de la démarche? Expliquez.	
E 1	3	Commentaires: Dans la colonne responsable, c'est l'animateur la personne responsable, mais il exerce différentes fonctions. Ça m'agace que ce soit inscrit l'organisateur si c'est l'animateur. À la page 5, je pense qu'il est irréaliste de s'attendre à ce qu'au terme de la formation, les participants devront comprendre en quoi consiste l'évaluation des compétences. Il faut bien des heures pour cela.... Dans la liste des documents utiles, j'ajouterais des taxonomies des différents domaines. J'ai un malaise avec le choix du mot item. J'imagine qu'il fait l'objet d'une définition conceptuelle dans l'essai. Pourquoi ne pas utiliser tâches évaluatives? Ce serait plus clair pour les profs. En mesure et évaluation, un item peut être aussi banal qu'une question d'examen. Ça m'a mélangée au début du document.	1154 1155 1156 1157 1158 1159 1160 1161 1162 1163 1164 1165 1166
E 2	2	Commentaires: D'abord, voir ma réponse à la question 3.1, car c'est connexe. Il s'agit d'un responsable qui dirige, mais on a l'impression qu'il y en a quatre. Page 5 – Considérations méthodologiques – Première case On parle de présentation et puis on dit « au terme de la formation ». Ce n'est pas clair. Suggestion, revoir la formulation de la description: S'approprier la démarche d'établissement des standards de performance en vue d'en faire une présentation et d'en donner une formation. Page 6 – case Considérations méthodologiques Ma suggestion sera de revoir les termes utilisés pour réduire le nombre et d'en choisir qui sont plus parlant. Tâches et sous-tâches? Aussi, la différence entre les deux colonnes est très mince. La colonne Productions semble donner des définitions... La compétence visée nommée n'est pas une vraie compétence (plutôt - Concevoir des éléments sur mesure?). Ce qui est noté ressemble à un	1167 1168 1169 1170 1171 1172 1173 1174 1175 1176 1177 1178 1179 1180

		énoncé de tâche.	1181
E 3	4	<p>Commentaires:</p> <p>Il est important de préciser, comme cela est fait à la page 7, que les productions choisies reflètent la gamme complète des standards de performance.</p> <p>L'exemple d'items et de productions à la page 6 est clair. Ce qui me paraît plus complexe à cette étape est la formation des participants à la rédaction des descriptions de standards de performance et à l'évaluation des compétences. Il n'y a pas d'exemples donnés à cet égard ni de références précises sur les standards de performance. Si l'organisateur n'est pas formé dans ce domaine, ce sera plus difficile de réaliser l'étape d'appropriation de la page 5.</p>	<p>1182</p> <p>1183</p> <p>1184</p> <p>1185</p> <p>1186</p> <p>1187</p> <p>1188</p> <p>1189</p> <p>1190</p> <p>1191</p>
E 4	3	<p>Commentaires:</p> <p>Oui, mais il sera pertinent de mettre de l'ordre dans les documents à utiliser. Par exemple, s'il y a contradiction, est-ce qu'on doit privilégier la PIEA ou la PDEA? De plus, il faudra clarifier le concept d'item, qui est fortement connoté en évaluation. Je suggère même au chercheur de le remplacer.</p>	<p>1192</p> <p>1193</p> <p>1194</p> <p>1195</p> <p>1196</p>
<b>5. L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE</b>			
Q 5.1	N	Selon vous, est-ce que les informations transmises à l'animatrice ou à l'animateur et ses diverses fonctions (organisatrice ou organisateur, formatrice ou formateur, accompagnatrice ou accompagnateur) lui permettent d'opérationnaliser la démarche aux étapes 3 à 11 de l'outil dans le contexte d'évaluation des compétences au collégial? Expliquez.	
E 1	3	<p>Commentaires:</p> <p>À l'étape 3: Le terme catégories de performance m'a demandé un effort de compréhension. Pour moi, il s'agit des niveaux de performance ou encore des échelons d'une échelle. Si la littérature documente ce terme, c'est bon. Sinon, je suggère de le simplifier.</p> <p>À l'étape 4: À la section Former les participants à l'aide d'un prototype...Qui rédige le standard et classe les documents? Est-ce l'animateur pour montrer un exemple aux participants ou les participants pour se former à expérimenter la démarche? La description devrait plutôt indiquer en leur faisant rédiger un standard de performance, en leur faisant classer directement...si ce sont les participants qui le font.</p> <p>À l'étape 4: À la section Déterminer une nouvelle catégorie de performance au besoin, est-ce pour le prototype ou le cours concerné?</p> <p>À l'étape 8, je me suis demandée pourquoi les niveaux limites seulement? C'est sans doute bien documenté dans l'essai, mais pour quelqu'un qui veut utiliser l'outil, la raison n'est pas évidente. Peut-être l'expliquer en note de bas de page?</p>	<p>1197</p> <p>1198</p> <p>1199</p> <p>1200</p> <p>1201</p> <p>1202</p> <p>1203</p> <p>1204</p> <p>1205</p> <p>1206</p> <p>1207</p> <p>1208</p> <p>1209</p> <p>1210</p> <p>1211</p> <p>1212</p>

E 2	2	Commentaires: Je crois que cette question porte sur la colonne Description (opérations), alors je vais essayer d'exprimer quelques idées en ce sens. Page 8 – Étape 3 Faut-il élaborer une description pour chaque catégorie avant de passer au classement? Cette action n'est pas clair pour moi car plus loin, dans une autre étape, on dirait qu'il faut le faire... Si oui, la ou le CP ou l'adjoint n'est pas la meilleure personne pour le faire. Page 9 – Étape 4 – deuxième case Si je comprends bien, il faut rédiger les standards avant de classer. Si oui, revoir la case Considérations méthodologiques pour l'élaborer en ce sens, car on ne parle pas de classement ici. Et peut-on classer et puis rédiger les standards? Cette façon permet de visualiser les performances. Page 9 – deux premières cases - étape 4 Formation, deux cases suivantes sont une étape à part, car le vrai travail commence. Je verrais la démarche en 12 étapes.... Page 10 – fin étape 4 On ne parle pas de la valeur numérique des niveaux et comment les utiliser. Cela m'a pris du temps avant de réaliser comment cela fonctionnait. Est-ce que les compilations se font à l'extérieur des 12 heures ou sur place?	1213 1214 1215 1216 1217 1218 1219 1220 1221 1222 1223 1224 1225 1227 1227 1228 1229 1230 1231 1232 1233
E 3	3	Commentaires: Certaines étapes sont très claires comme le classement, la compilation, la discussion. Ce qui me paraît moins clair est tout ce qui touche la rédaction des standards de performance à la page 9.	1234 1235 1236
E 4	3	Commentaires: Oui, en clarifiant certains éléments, comme certains termes.	1237
Q 5.2	N	Selon vous, est-ce que les considérations méthodologiques pour chacune des onze étapes sont suffisamment explicites pour permettre aux responsables de réaliser la démarche? Expliquez.	
		Étape 1 - Choix de l'animateur ou de l'animatrice et des membres du comité décisionnel	
E 1	3	Commentaires: C'est assez clair, mais tel que mentionné précédemment, je ne suis pas certaine que les enseignants d'un programme sont tous habilités à occuper toutes ces fonctions. Il devrait y avoir des critères de sélection, ou la possibilité qu'il y ait un partage des rôles. Même chose pour les participants. Il me semble souhaitable qu'ils aient une expertise minimale en pédagogie. Quant aux conditions de sélection, je me répète mais je ne comprends pas pourquoi les étapes identifiées à cette section ne correspondent pas aux étapes où les participants sont sollicités dans le tableau 1.	1238 1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246

E 2	3	Commentaires: Question se recoupe avec 3.2.	1247
E 3	3	Commentaires: Voir les réserves mentionnées ci-dessus quant à la formation de l'animateur, aux enseignants qui n'auraient pas donné le cours et au nombre de participants	1248 1249
E 4	4	Aucun commentaire	1250
		Étape 2 - Préparation du matériel pour l'établissement des standards de performance. Planification du calendrier des rencontres du comité Décisionnel	
E 1	3	Commentaires: J'ajouterais les taxonomies des différents domaines. Il y a une phrase qui gagnerait à être retouchée afin de donner un portrait d'ensemble: « L'organisateur peut élaborer une situation simple comportant un seul item et quelques productions tel qu'un court texte écrit sur un sujet en particulier».	1251 1252 1253 1254 1255
E 2	2, 3	Aucun commentaire.	1256
E 3	3	Commentaires: Il manque des références sur l'évaluation des compétences et sur la rédaction de standards de performance. Les autres points sont clairs.	1257 1258
E 4	3	Aucun commentaire.	1259
		Étape 3 - Détermination des catégories de performance Attendues	
E 1	4	Aucun commentaire.	1260
E 2	3	Commentaires: Il est suggéré d'utiliser le modèle à 7 niveaux, mais on peut le moduler?	1261
E 3	4	Commentaires: J'aime bien les notions de limites dans l'exemple de la page 8.	1262
E 4	2	Commentaires: La variance entre les répondants est-elle liée à la réponse des personnes évaluées ou à la compréhension des termes sur l'échelle de mesure? Il faut, selon moi, retravailler cette échelle. D'abord, il y a trop d'éléments. De plus, il est difficile de distinguer certains éléments. Pour une compétence, on s'intéresse généralement à (i) ce qui ne passe pas,(ii) ce qui passe à la limite, (ii) ce qui passe et (iv) ce qui est très bien.	1263 1264 1265 1266 1267 1268



		Étape 4 - Préparation du comité décisionnel à utiliser la démarche Rédaction des standards de performance et classement des productions pour un item par chacun des membres du comité décisionnel	
E 1	3	Commentaires: Lorsqu'il est question de rédaction des standards de performance, il serait souhaitable d'insister que cette rédaction doit être ancrée dans les critères de performance du devis ministériel.	1269 1270 1271
E 2	PN	Commentaires: Informations déjà données.	1272
E 3	3	Commentaires: Les descriptions sont claires. La formation à la rédaction d'un standard de performance demeure encore un défi pour le responsable. J'apprécie cette étape de travail individuel avant la discussion. Les observations et les commentaires des participants à la page 10 sont importants pour bien préciser par la suite les standards de performance.	1273 1274 1275 1276 1277
E 4	2	Commentaires: Il manque des détails pour bien comprendre, hors de tout doute raisonnable, ce qui doit être fait.	1278 1279
		Étape 5 - Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour un item effectués par les membres du comité décisionnel	
E 1	4	Aucun commentaire.	1280
E 2	PN	Aucun commentaire.	1281
E 3	4	Commentaires: Il est intéressant de fournir un outil qui permet de repérer les travaux dont le classement fait consensus et ceux qui comportent un large éventail de décisions. Cela facilitera la discussion par la suite.	1282 1283 1284
E 4	2	Commentaires: Il manque des détails pour bien comprendre, hors de tout doute raisonnable, ce qui doit être fait.	1285 1286
		Étape 6 - Discussion et prise de décision finale sur les descriptions des standards de performance établis et les classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour un item effectués par les membres du comité décisionnel	
E 1	4	Aucun commentaire.	1287
E 2	3	Aucun commentaire.	1288

E 3	4	Commentaires: Les considérations méthodologiques sont très pertinentes à la page 10, notamment le fait de ne pas viser le consensus à cette étape-ci.	1289 1290
E 4	3	Aucun commentaire.	1291
		Étape 7 - Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour l'ensemble des items effectués par les membres du comité décisionnel	
E 1	4	Aucun commentaire.	1292
E 2	3	Aucun commentaire.	1293
E 3	4	Commentaires: Le tableau synthèse 1 est un outil intéressant. Les considérations méthodologiques sont pertinentes.	1294 1295
E 4	2	Commentaires: Il manque des détails pour bien comprendre hors de tout doute raisonnable ce qui doit être fait.	1296 1297
		Étape 8 - Dégagement des standards de performance suite aux classements effectués par les membres du comité décisionnel	
E 1	2	Commentaires: C'est compliqué. Je me demande à qui s'adresse ces considérations méthodologiques car je ne saurais pas comment faire avec ces seules instructions. Il faudrait mettre un exemple.	1298 1299 1300
E 2	1	Commentaires: Je me perds ici entre le texte, les notes de bas de page et les annexes... Un exemple fictif visuel aiderait...	1301 1302
E 3	2	Commentaires: Je ne comprends pas la troisième considération méthodologique de l'étape 8 qui touche les normes d'évaluation totales. Il serait bien de donner un exemple.	1303 1304 1305
E 4	2	Commentaires: Il manque des détails pour bien comprendre hors de tout doute raisonnable ce qui doit être fait. Je ne comprends pas entre l'utilisation de la moyenne et celle de la médiane. Ces deux mesures de tendance centrale ne se comportent pas de la même façon avec les données extrêmes. Que voulez-vous valoriser?	1306 1307 1308 1309 1310

		Étape 9 - Regroupement des standards de performance selon des profils de scores. Présentation des résultats au comité décisionnel	
E 1	4	Aucun commentaire.	1311
E 2	1	Commentaires: Idem.	1312
E 3	2	Commentaires: Je ne comprends pas le tableau synthèse 2 et ce qui doit être inscrit. Un exemple de tableau complété serait facilitant.	1313 1314
E 4	3	Aucun commentaire.	1315
		Étape 10 - Révision des profils de scores si nécessaire et finalisation des descriptions des standards de performance	
E 1	4	Aucun commentaire.	1316
E 2	4	Aucun commentaire.	1317
E 3	3	Commentaires: Je trouve cette étape de révision des descriptions des standards de performance à la suite des échanges entre participants très importante. Les profils de score sont moins clairs pour moi. Ce commentaire rejoint ce que j'ai écrit précédemment à propos du tableau synthèse 2.	1318 1319 1320 1321
E 4	3	Aucun commentaire.	1322
		Étape 11 - Compilation des données valides et de la documentation technique	
E 1	3	Commentaires: Pourquoi identifier le niveau 2?	1323
E 2	3	Commentaires: J'ai besoin d'un exemple.	1325
E 3	3	Commentaires: Le classement de la documentation technique pour référence future est une étape importante pour les évaluations futures. Les profils de scores sont à préciser (voir commentaires antérieurs).	1325 1326 1327
E 4	3	Aucun commentaire.	1328
Q 5.3		Selon vous, est-ce que la terminologie adoptée et les définitions des concepts suivants sont claires et complètes pour les responsables? Expliquez.	
		a. Standard de performance	

E 1	3	Commentaires: Pas assez associé au devis ministériel. Il y a un cadre prescrit. Si on ne le rappelle pas, je crains un classement des productions en fonction des préférences personnelles des évaluateurs ou encore avec une approche normative où l'on compare les productions entre elles plutôt qu'en fonction d'un standard.	1329 1330 1331 1332 1333
E 2	4	Commentaires: Inclure un lexique regroupant tous les termes au début ou à la fin du document. J'ai passé beaucoup de temps à aller d'une page à l'autre.	1334 1335
E 3	3	Commentaires: En plus de la définition fournie, ajouter ce que comporte un standard de performance, par exemple: indicateur, qualité... Un exemple de standard de performance pourrait être fourni.	1336 1337 1338
E 4	4	Aucun commentaire.	1339
		b. Item	
E 1	2	Commentaires: Je me répète. Selon moi, il y a un risque de confusion avec ce terme. Il me semble que tâche évaluative est plus fort et plus englobant.	1340 1341
E 2	1	Commentaires: Déjà commenté.	1342
E 3	4	Commentaires: Très clair.	1343
E 4	1	Commentaires: Il faudra absolument clarifier ce point.	1344
		c. Production	
E 1	4	Commentaires: En fait, je n'ai rien remarqué de spécial par rapport à l'utilisation de ce terme.	1345 1346
E 2	4	Aucun commentaire.	1347
E 3	4	Commentaires: Très clair et l'exemple est pertinent.	1348
E 4	3	Aucun commentaire.	1349
		d. Catégorie de performance	
E 1	3	Commentaires: Niveau 2 à la première lecture, mais niveau 3 au final lorsque j'ai compris. J'ai déjà mentionné que je m'interroge sur le choix de ce terme. Peut-être ai-je un biais car c'est un terme que j'ignore et que je n'utilise pas.	1350 1351 1352

E 2	3	Commentaires: Niveaux de performance...échelons?	1353
E 3	4	Commentaires: Clair et précis.	1354
E 4	3	Aucun commentaire.	1355
		e. Échelle de classification multipoint à plusieurs niveaux	
E 1	3	Commentaires: En parcourant l'outil, cette terminologie ne m'a posé aucun problème. Toutefois, puisque la question est posée, je l'analyse à retardement. Il me semble redondant que soit inscrit multipoint et plusieurs niveaux. De plus, selon ma compréhension de l'évaluation d'une tâche complexe, cette échelle de classification sera certainement une échelle descriptive. Pourquoi ne pas l'indiquer? Échelle de classification descriptive à plusieurs niveaux.	1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362
E 2	4	Aucun commentaire.	1363
E 3	4	Commentaires: Clair.	1364
E 4	3	Aucun commentaire.	1365
		f. Calcul des normes de performance	
E 1	2	Commentaires: Je comprends les mots, mais je me représente mal cette opération. J'ai besoin d'un exemple. Si je devais effectuer tous ces calculs moi-même, je ne saurais pas comment m'y prendre.	1366 1367 1368
E 2	1	Commentaires: J'ai besoin d'un exemple visuel.	1369
E 3	3	Commentaires: La note 40 n'est pas assez claire. Fournir un exemple serait pertinent pour mieux comprendre ce calcul.	1370 1371
E 4	3	Aucun commentaire.	1372
		g. Score moyen ou score médian	
E 1	2	Commentaires: Même commentaire.	1373
E 2	1	Commentaires: Ce sont deux choses pour moi mais il se peut que ma compréhension ne soit pas bonne. Peu importe, un exemple ou une explication plus explicite sera bien.	1374 1375 1376

E 3	4	Commentaires: Facile à comprendre.	1377
E 4	4	Aucun commentaire.	1378
		h. Profil de scores	
E 1	2	Commentaires: Même commentaire.	1379
E 2	1	Commentaires: J'ai besoin d'un exemple visuel.	1380
E 3	2	Commentaires: À préciser en donnant un exemple.	1381
.	3	Aucun commentaire	1382
		i. Norme globale	
E 1	2	Commentaires: Même commentaire.	1383
E 2	1	Commentaires: Idem.	1384
E 3	2	Commentaires: À préciser en donnant un exemple.	1385
E 4	2	Commentaires: Je pense savoir de quoi il s'agit sans être parfaitement certain.	1386
<b>6. LES DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES</b>			
Q 6.1		Selon vous, est-ce que les documents complémentaires proposés (le modèle de grille 1 à la page 14, le modèle de grille 2 à la page 15, le modèle de tableau synthèse 1 à la page 16 et le modèle de tableau synthèse 2 à la page 17) contribuent à soutenir la démarche d'établissement des standards de performance pour les responsables? Expliquez.	
		a. Grille 1	
E 1	4	Aucun commentaire.	1387
E 2	4	Aucun commentaire.	1388
E 3	3	Commentaires: La description du standard demeure toujours un défi pour le participant. Fournir un exemple d'un standard de performance qui serait bien formulé.	1389 1390
E 4	3	Commentaires: Je pense que la grille peut être retravaillée.	1391

		b.Grille 2	
E 1	4	Aucun commentaire.	1392
E 2	4	Aucun commentaire.	1393
E 3	4	Commentaires: Grille claire.	1394
E 4	2	Commentaires: À quoi réfèrent les 10 éléments sur la grille?	1395
		c.Tableau synthèse 1	
E 1	4	Commentaires: Aucun commentaire.	1396
E 2	3	Commentaires: J'ai besoin d'un exemple visuel.	1397
E 3	4	Commentaires: Tableau utile pour l'animation.	1398
E 4	2	Commentaires: À quoi réfèrent les 10 éléments sur la grille?	1399
		d.Tableau synthèse 2	
E 1	3	Commentaires: Un peu plus complexe que les autres tableaux. Il nécessite un certain appivoisement.	1400 1401
E 2	2	Commentaires: Idem.	1402
E 3	2	Commentaires: Préciser les profils de scores. Si un exemple de tableau complété était fourni, cela pourrait faciliter la compréhension.	1403 1405
E 4	2	Commentaires: Je ne comprends pas l'essentiel de cette grille.	1405
Q 6.2		Selon vous, est-ce que le questionnaire d'appréciation permet aux responsables de faire un retour critique sur le déroulement de l'ensemble de la démarche d'établissement des standards de performance? Expliquez.	
E 1	4	Commentaires: Aucun commentaire.	1406
E 2	3	Commentaires: Il est très difficile pour moi de coter ce questionnaire, toutefois, il me semble qu'il y a des incohérences avec l'outil. Par exemple, question 1 d)	1407 1408

		les 4 catégories et f) les exercices pratiques. Je ne retrouve pas ces références comme telles dans l'outil. Je vois 7 catégories et une formation.	1409 1410
E 3	4	Commentaires: Le questionnaire est complet. J'apprécie les questions portant sur le niveau de confiance dans le classement des productions. L'importance des facteurs dans le classement des productions est aussi une donnée intéressante à recueillir.	1411 1412 1413 1414
E 4	2	Commentaires: J'ai observé quelques éléments à retravailler dans le questionnaire. Par exemple, les choix de réponses de certaines questions sont difficiles à distinguer.	1415 1416 1417
Q 6.3		Selon vous, est-ce que le questionnaire d'appréciation est adapté aux responsables dans le cadre d'un programme d'études collégiales? Expliquez.	
E 1	4	Commentaires: Aucun commentaire.	1418
E 2	3	Commentaires: Encore difficile de mettre une cote. Mais, si l'outil est pertinent pour le contexte collégial, le questionnaire devrait l'être aussi. Je crois que le défi est de s'assurer que les termes sont les mêmes et qu'on voit la cohérence entre l'outil et le questionnaire.	1419 1420 1421 1422
E 3	4	Commentaires: Oui, les questions sont claires et la terminologie utilisée adaptée au collégial.	1423 1424
E 4	3	Commentaires: Avec certaines clarifications, oui !	1425
<b>7. L'ÉVALUATION SOMMATIVE DES COMPÉTENCES DANS UN COURS</b>			
Q 7.1		Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste l'évaluation sommative des compétences avant de procéder au classement des productions? Expliquez.	
E 1	2	Commentaires: Pour moi, l'outil n'est pas explicite sur les bases de l'évaluation des compétences. C'est un objectif un peu irréaliste. C'est pour ça que j'irais plutôt vers des enseignants qui ont une certaine expertise.	1426 1427 1428
E 2	1	Commentaires: Je crois que l'exercice permettra de mieux saisir en quoi consiste le jugement professionnel par rapport aux différents niveaux de performance. Cela permettra de visualiser les nuances entre les niveaux (appuyées par le visuel) et de se concerter en petites équipes.	1429 1430 1431 1432
E 3	3	Commentaires: Le contenu de la formation sur l'évaluation des compétences n'est pas précisé. Toutefois, les notions d'items et de productions sont claires. Ajouter à l'étape 2 dans la liste des documents utiles des références sur	1433 1434 1435



		l'évaluation des compétences.	1436
E 4	3	Commentaires: Pour ma part, oui !	1437
Q 7.2		Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste la rédaction des standards de performance avant de procéder au classement des productions? Expliquez.	
E 1	2	Commentaires: J'apprécie que l'outil prévoie de la formation. Mais de mon point de vue, cette formation n'est pas documentée de manière explicite dans l'outil. Il faut clarifier que l'évaluation des compétences ne s'effectue pas en comparant les productions entre elles, mais bien en fonction d'un standard dont les grandes balises sont documentées dans le devis ministériel.	1438 1439 1440 1441 1442
E 2	2	Commentaires: On ne donne pas précisément une procédure pour écrire les standards...on commence par quel niveau, ensuite, et puis... le langage à utiliser, à éviter... Cela met la responsabilité sur l'animateur, il doit avoir suffisamment de connaissances pour le faire et accompagner les autres à le faire.	1443 1444 1445 1446 1447
E 3	3	Commentaires: Le contenu de la formation sur la rédaction des standards de performance n'est pas précisé, mais cette formation est prévue dans les étapes. Ajouter à l'étape 2 dans la liste des documents utiles des références sur les standards de performance.	1448 1449 1450 1451
E 4	3	Commentaires: Oui, mais il faudra y faire plus de travail.	1452
Q 7.3		Selon vous, est-ce que l'outil permet aux responsables de comprendre en quoi consiste la nature du jugement à porter avant de procéder au classement des productions? Expliquez.	
E 1	PN	Commentaires: Je ne sais pas. Je n'ai pas capté de formation sur le jugement professionnel à même l'outil.	1453 1454
E 2	4	Commentaires: Voir commentaire 7.1.	1455
E 3	4	Commentaires: Oui, les niveaux et catégories de performance sont bien identifiés.	1456
E 4	3	Commentaires: Oui, mais avec des améliorations.	1457
Q 7.4		Selon vous, est-ce que la démarche d'établissement des standards de performance permet de faire des liens avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège? Expliquez.	

E 1	3	Commentaires: Il y a plusieurs belles qualités dans cet outil: la rigueur dans la définition du standard, le travail concerté qui favorise l'équité et l'équivalence, la validité, la fidélité. Je m'interroge sur la prise en compte du français. Est-elle associée au standard de performance?	1458 1459 1460 1461 1462
E 2	4	Commentaires: Je crois que oui, mais c'est implicite (pas explicité dans l'outil). Les acteurs devront y faire référence quand ils vont parler des standards car ils doivent parler du barème de notation, le seuil de réussite, etc. Aussi, la démarche de concertation les place dans un contexte authentique où ils doivent mettre en œuvre les principes de base comme l'équité, l'équivalence, la cohérence, la transparence, etc.	1463 1464 1465 1466 1467 1468
E 3	3	Commentaires: Oui, pour tout ce qui touche l'équité et l'équivalence en évaluation des apprentissages, principes directeurs de la PIEA.	1469 1470
E 4	3	Aucun commentaire.	1471
<b>8. LES STANDARDS DE PERFORMANCE EN ÉDUCATION</b>			
Q 8.1		L'outil d'établissement des standards de performance s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Plake et Hambleton (2001) dont la démarche comporte onze étapes. Selon vous, est-ce que cette méthode est adaptée pour un cours d'un programme d'études collégiales? Expliquez.	
E 1	4	Commentaires: J'y vois un excellent potentiel.	1472
E 2	3	Commentaires: Je crois que la méthode peut s'adapter au collégial. Toutefois, je vois 12 étapes distinctes. La note de bas de page 4 le mentionne, les actions rapportent à deux temps forts. Je les scinderais alors en deux pour mieux clarifier l'outil.	1473 1474 1475 1476
E 3	3	Commentaires: Cette méthode me semble adaptée, mais je ne saisis pas bien l'étape des profils de scores.	1477 1478
E 4	3	Aucun commentaire.	1479
Q 8.2		Selon vous, quelles sont les avantages et les inconvénients de l'outil qui s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Plake et Hambleton (2001) afin d'établir les standards de performance dans un contexte d'évaluation pour un cours au collégial dans une approche par compétences?	
E 1	S/O	Commentaires: Les aspects de formation et les éléments techniques (calculs) ne sont pas	1480

		assez explicites pour un non-initié.	1481
E 2	<b>S/O</b>	Commentaires: Avantages: Les échanges entre les acteurs, la concertation, l'apprentissage et la formation que cela apporte aux acteurs. Limites: Démarche un peu complexe (il faut être au clair avec la démarche, il faut la visualiser avant de l'appliquer), le temps à investir (je crois que 12 heures n'est pas réaliste, surtout la première fois que la démarche se déploie).	1482 1483 1484 1485 1486 1487
E 3	<b>S/O</b>	Commentaires: Avantages: Favoriser un jugement professionnel éclairé par les enseignants. Favoriser l'équité et l'équivalence entre les professeurs qui donnent le même cours. Préciser les standards de performance attendus dans un cours pour les étudiants. Bien identifier le seuil de réussite d'un cours. Je ne vois pas d'inconvénients à l'utilisation d'un tel outil.	1488 1489 1490 1491 1492
E 4	<b>S/O</b>	Commentaires: Il est opérationnalisable.	1493

**Entrevues semi-dirigées de validation**  
**de l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des**  
**compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales**

<b>EXPERT 1</b>	
<b>Entrevue: 24 avril 2017, 11:00.</b>	
<b>Q 1.</b> En ce qui concerne le prototype de l'outil d'établissement des standards de performance, avez-vous des idées, des suggestions ou des commentaires à ajouter pour améliorer sa conception?	
<b>R 1</b> En fait, c'est que je me suis demandé si c'était réaliste que l'animateur occupe toujours toutes ces fonctions-là. « ... » À un moment donné, si on décide que l'animateur est un prof du département, chu pas sûr qu'il a toute l'expertise requise pour faire de la formation pointue sur un standard. Moi je pense que l'animateur est celui qui occupe un rôle-clé et c'est à lui, soit à occuper toutes ces fonctions-là ou à aller chercher une ressource qui peut venir lui donner un coup de main. Parfois faire appel à un conseiller pédagogique... Je trouvais ça bizarre que ce soit lui qui automatiquement soit responsable de toutes ces fonctions-là. Et si oui mais dans ce cas-là, appelons-le animateur et appelons-le pas organisateur... parce qu'à un moment donné on avait l'impression que ce n'était pas la même personne. Par moment, les fonctions de l'animateur pourrait être occupées par plus d'une personne selon son niveau de confort avec ce qu'il y a à faire.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Dans cette question-là , il y avait aussi les participants. Les participants, est-ce que ça peut être n'importe qui, n'importe quel prof? Un prof qu'on vient d'embaucher qui a jamais enseigné, pour moi c'est pas quelqu'un qui a un regard éclairant sur un seuil de réussite. Fait que je me demandais, si, dans les participants il faudrait qu'il ait un minimum d'expérience en pédagogie. Y pourrait être tout nouveau, avoir jamais donné le cours. Y va arriver avec le point de vue de l'industrie. Le point de vue de l'industrie pour moi, le seuil minimal d'entrée sur le marché du travail, un spécialiste de l'industrie ne le voit pas. Le devis, il ne le voit pas. Y ont déjà une transition à faire donc pour moi, ça prend un prof qui a un minimum d'expérience. « ... »	15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
Si tu veux garder onze étapes, ça peut être 4a 4b. Puis après ça tu reprends de 4b ta boucle.	26 27 28

« ... » En fait, ce que je trouve irréaliste, c'est que tu dis qu'au terme de la	29
formation, les participants vont comprendre en quoi consiste l'évaluation des	30
compétences. « ... » Je trouve que la formulation est irréaliste. « ... » Ils	31
auront eu une formation au niveau de la terminologie mais comprendre	32
l'évaluation des compétences c'est au-delà. Parce qu'il faut que tu cibles la	33
finalité de cette formation-là. Qu'est-ce que tu vas vouloir leur donner	34
comme formation? Puis essayer d'en faire un énoncé plus ciblé. Mais ils	35
ont aussi besoin d'avoir du vocabulaire. C'est quoi un standard de	36
performance? « ... » Tes participants, tu vas t'attendre qu'en utilisant l'outil,	37
la note de bas de page est suffisante pour leur donner de la formation? Moi	38
je pensais qu'au tout début là quand l'équipe est formé, moi je pensais que	39
on leur donne un peu une formation sur l'évaluation, les tâches complexes,	40
l'approche critériée, c'est quoi un standard. Moi, je voyais une heure	41
d'éléments-clés... On les met en contexte des éléments-clés d'élaboration	42
d'un standard. Pis ça pour moi c'est de la formation. En bout de ligne, y	43
maîtriseront la terminologie puis les concepts-clés dans l'exercice qu'ils	44
s'approprient à faire. C'est comme ça que je le vois. Ou vu que tu mets une	45
expertise pédagogique requise aux enseignants, ben ça peut être là ton idée	46
de formation au préalable. Peut-être qui en a qui n'ont pas besoin de la	47
formation préalable. En le mettant dans tes critères de sélection du	48
participant, ben là ça te dégage un peu...	49
	50
« ... » C'est l'animateur dans le fond. Pourquoi des O puis des P? Écrire la	51
fonction alors que c'est écrit le responsable. Ça ne change pas la qualité de	52
l'outil.	53
	54
J'avais un problème avec item. Pour moi, ça peut être une question	55
d'examen. Ça peut être toutes sortes d'affaires un item. Fait que moi j'aurais	56
utilisé tâche évaluative au lieu d'item mais ça c'est bien personnel. (Je	57
précise que la terminologie est en bas de page) Mais ça arrive loin dans	58
l'outil. Je me suis posé la question pendant une couple de pages avant	59
d'arriver à cette note de page-là.	60
	61
Y apparaît dans le premier tableau synthèse. Ton premier tableau synthèse	62
là...J'ai eu mille questions. Ou bien le tableau synthèse tu le mets à fin pis là	63
on va prendre les affaires à mesure...Ça été long avant que j'aie ma réponse	64
à item avant que je saisisse de quoi tu parles. « ... » J'aurais mis ça macro:	65
préparation, évaluation des productions pour chacun des items, c'est tu	66
obligé d'être là. Pis j'aurais épuré ça. Si tu veux mettre les onze étapes pour	67

qu'on voit qui a onze étapes met les concepts, je sais pas. J'en ai pas de	68
réponse pour toi. Tout ce que je peux te dire, regarde la quantité de questions	69
que je me suis posée à ma première lecture du tableau-synthèse alors que je	70
suis supposée connaître ça. Ou bien tu l'épures ou tu le mets plus loin. «... »	71
Moi j'aurais mis les mots-clés. Une étape ça pas besoin d'être tout le titre.	72
« ... » Ou bien tu le mets macro en retirant ces concepts-là ou bien tu le mets	73
plus loin en disant qu'il y a une vue d'ensemble qui est présentée à la fin.	74
Chose certaine, je le trouvais aride dans un premier temps. « ... » Pour moi,	75
il n'a pas été aidant. Pour moi, il a soulevé des questions et j'ai été en	76
recherche de réponses tout au long que j'ai lu. C'est sûr que tes temps forts	77
sont beaucoup plus faciles à comprendre.	78
	79
J'aurais précisé l'approche parce qu'on découvre au fur et à mesure de quelle	80
manière on procède pour établir le standard et je l'aurais comme campé	81
d'entrée de jeu. Comment tu comptes travailler? Parce que ton approche	82
c'est une approche finalement où on classe des productions pis en quelque	83
sorte on fait un peu des mathématiques avec ça. C'est juste que moi j'ai	84
découvert ça au fil des tâches que c'était de faire une compilation de scores	85
si on veut. Moi mon côté qui aime comprendre pourquoi on me fait faire les	86
choses, j'aurais aimé ça dans l'introduction qu'on me présente un peu	87
l'approche. « ... ».	88
	89
En fait, moi j'ai fait beaucoup de cégeps. Quand je parle de cible	90
d'apprentissage, personne ne me comprend. « ... » Le mot générique qui est	91
compris là c'est objectif intégrateur. « ... » Y en a qui utilise objectif	92
général, y en a qui utilise objectif intégrateur...c'est les deux principaux.	93
« ... »	94
	95
Si c'est documenté catégorie de performance, c'est justifié de le maintenir.	96
« ... »	97
	98
Ton animateur y faudra qui soit capable de l'expliquer. « ... »	99
	100
Moi je ne suis pas une participante ordinaire. Moi tu me dis fais ça juste pour	101
les niveaux limites, je veux savoir pourquoi je le fais juste pour les niveaux	102
limites. Fait qu'il y a un défi entre ne pas rendre ton outil trop explicite. Est-	103
ce qu'il faudrait avoir un guide de l'accompagnateur à côté qui donne plus de	104
détails? Je le sais pas mais... (Je lis un élément du cadre de référence qui	105
explique les normes de performance). Tu vois c'est cette information-là que	106

j'aurais voulu pour me faire embarquer dans quelque chose, c'est ça qui m'a manqué, moi. Mais est-ce que je suis un participant ordinaire? Je ne le sais pas mais moi, ça, ça m'aurait convaincu. « ... ».	107
Tableau synthèse 2	108
Mais si tu fais une formation de l'animateur, je pense que ton tableau ne pose pas de problèmes. Mais là moi, d'un à l'autre là, je le sentais pas. Qu'est-ce que je vais écrire là?	109
Mais qu'est-ce que ça donne le calcul en scores? C'est ça que je ne comprends pas.	110
Le questionnaire d'appréciation	111
Oui, je l'ai même rempli.	112
En fait, moi chu pas sûr que ça devrait être juste les conseillers pédagogiques parce que compte tenu que tu rentres dans l'expertise disciplinaire, ta personne ressource peut être un conseiller pédagogique mais peut être aussi un coordonnateur. Mais ça peut être un ou l'autre, je pense.	113
Parce que le jugement professionnel, y faut vraiment qu'il soit balisé par des standards. « ... » On n'a pas parlé de jugement dans l'outil. « ... » Mais est-ce que ça nous permet de comprendre la nature du jugement? C'est quelque chose qui est fait mais ce n'est pas explicite. « ... » Pis y en a qui peuvent penser que c'est leur autonomie pis leur liberté de penser alors que ce n'est pas ça. « ... » Tu as des productions diversifiées, c'est pu 50 copies pareilles. Tu es obligé de mettre au jugement professionnel.	114
	115
	116
	117
	118
	119
	120
	121
	122
	123
	124
	125
	126
	127
	128
	129
	130
	131
	132
	133
<b>Q 2</b> Selon vous, de quelle manière l'utilisation de l'outil d'établissement des standards de performance dans sa conception actuelle permettra de guider de manière rigoureuse les acteurs du collégial?	
<b>R 2</b> C'est le cœur de l'évaluation pour moi. Dans l'approche par compétences, tu dois juger à partir d'un standard et ne pas comparer les étudiantes entre-elles. « ... » Y faut que tu compares la production de l'étudiant à un standard décrit et c'est ce qui fait que tu le classes-là et non pas en fonction de ce qui est meilleur. « ... » Je le préciserais Je ne sais pas si c'est dans l'outil ou si c'est dans la formation préalable par rapport à l'évaluation.	134
	135
	136
	137
	138
	139
	140

C'est un exercice complexe. Par contre, avec l'idée d'un peu de formation aux profs, une formation de l'animateur, je le vois davantage.	141 142 143
<b>Q 3</b> Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?	
<b>R 3</b> Quand on va voir les critères de performance du devis, parfois y a des apprentissages d'ordre psychomoteurs, d'ordre affectif. Donc quand tu viens pour rédiger un standard qui prend en compte ces dimensions-là, on a parfois besoin de vocabulaire et les taxonomies des autres domaines peuvent être utiles, tout comme la taxonomie de Bloom a peut nous aider à vraiment trouver le vocabulaire qui nous aide à identifier l'attente. (À ajouter dans l'outil et dans les documents selon elle l'experte). « ... »	144 145 146 147 148 149 150
<b>EXPERT 2</b> <b>Entrevue: 5 mai 2017, 9:00.</b>	
<b>Q 1.</b> En ce qui concerne le prototype de l'outil d'établissement des standards de performance, avez-vous des idées, des suggestions ou des commentaires à ajouter pour améliorer sa conception?	
<b>R 1</b> « ... » Cette méthode comprend une présentation, une formation, des séances de travail. Un paragraphe simple, dès le départ. « ... » Un paragraphe synthèse pour grosso modo dire, on fait quoi dans ces temps forts. J'aime les tableaux en passant. « ... » C'était dans quelle note de bas de page ce mot-là? Je passais mon temps à aller d'une page à l'autre... Produire un lexique que tu vas mettre soit au début, à la fin ou carrément deux documents: l'outil pis le document d'aide. Dans ce document d'aide, on retrouvera le lexique par ordre alphabétique « ... ». À d'autres moments, est-ce que la note de bas de page pourrait être intégrée où cela est nécessaire? « ... » Est-ce que ça va être plus simple que ce soit directement dans le paragraphe surtout si ça arrive une seule fois? « ... » Essayer de trouver des manières pour qu'on soit réellement concentré. Les grilles, c'est bien. Gardez-les c'est super important. Mettez-les dans le guide d'aide. Un exemple visuel, je le verrais aussi dans le guide d'aide. Rendre la lecture un peu plus facile, un peu plus ergonomique. Idéalement, la personne qui accompagne devrait avoir certaines habiletés compétences-clés et on les nomme clairement. Je n'ai jamais compris qu'il y avait trois types de formation (rédaction de	151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169



standards, évaluer des compétences en faisant appel au jugement professionnel, comprendre la démarche).	170
Je n'ai vraiment pas aimé le mot item. « ... » À mon avis, il faut trouver un autre mot. Vous allez avoir de la résistance par rapport à ce mot-là. « ... »	171
Pourquoi pas l'appeler carrément une tâche? « ... » Pourquoi pas utiliser le mot avec lequel nos acteurs dans le collégial francophone vont être familier avec ça?	172
Encore une fois, un mini paragraphe dans la présentation qui dit: L'outil permet d'articuler les principes fondamentaux de la PIEA de chacun des cégeps: équité, équivalence, transparence, cohérence, etc. Excellent !	173
L'autre petit bout où j'étais un petit peu confuse. C'est le fait que l'étape 4 s'échelonne sur deux grands temps. Tu peux faire une adaptation ! J'aurais mis 4, puis 5...	174
	175
	176
	177
	178
	179
	180
	181
	182
	183
<b>Q 2</b> Selon vous, de quelle manière l'utilisation de l'outil d'établissement des standards de performance dans sa conception actuelle permettra de guider de manière rigoureuse les acteurs du collégial?	
<b>R 2</b> Je te donne des idées pour comment lancer l'outil. Soit toi, préparer une petite capsule, une petite formation qui pourrait être offerte aux départements qui veulent embarquer dans ça, aux CP. « ... » Aussi peut-être passer par le biais de PERFORMA, est-ce que serait intéressant que tu viennes faire une intervention lors de nos assemblées pour expliquer un peu cette démarche. Qu'est-ce que c'est? Donner comme un peu le goût. Te rendre disponible pour aller accompagner, toi, les responsables qui vont mettre ça en place. J'ai été très concerné par les nombres d'heures. C'est...c'est quelque chose. « ... ». Sur quel temps, si un département souhaite le faire pour tous leurs cours, on parle de quoi au niveau d'investissement de temps. « ... »Y a-t-il des manières de réduire un tout petit peu le temps? Par exemple, quand on a des séquences de cours, est-ce qu'on peut les traiter ensemble? Par exemple, plusieurs cours pourraient être traités à la fois si les cours traitent les mêmes compétences. La raison pourquoi? Pour garder la cohérence. « ... » Si c'est la finalité pour le troisième cours, quelle est la finalité pour le deuxième puis pour le premier? Est-ce qu'on a des cours écueils? Des cours qui sont plus difficiles où on s'entend moins bien, les profs? ou des séries de cours? Est-ce qu'on fait la démarche juste pour ça pour commencer? Une phrase dans la présentation: Cette démarche peut être appliquées à un seul cours dans un programme, une série de cours ou à tout le programme	184
	185
	186
	187
	188
	189
	190
	191
	192
	193
	194
	195
	196
	197
	198
	199
	200
	201
	202
	203
	204

selon le contexte.	205
Entre production, item, tâche d'évaluation, la ligne est mince entre ces mots-là. C'est l'aspect tangible (production).	206
C'est clair que c'est important. Pour faire parler les profs, pour faire échanger sur leurs conceptions de qu'est-ce que c'est le jugement professionnel pis qu'est-ce que c'est les niveaux de performance?	207
Concertation oui je suis d'accord, non je suis moins d'accord pour telle raison. Quand est-ce que les profs ont une chance d'explicitier leur jugement professionnel? C'est très rare. On ne prend pas le temps.	208
Je verrais les CP embarquer dans ça. C'est une forme de perfectionnement pour les profs. Un département qui décide d'appliquer la démarche, ils s'embarquent dans une démarche de perfectionnement. Ils sont les acteurs principaux.	209
	210
	211
	212
	213
	214
	215
	216
	217
	218
<b>Q 3</b> Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?	
<b>R 3</b> Je les ai mis ici et là.	219
L'évaluation sommative des compétences, le jugement professionnel et la PIEA	220
Je n'ai pas fait le lien avec la PIEA et je n'ai pas fait le lien avec ...parce qu'on m'a pas pisté sur cela. Un petit paragraphe dans la présentation, des fois c'est juste ça que ça prend.	221
Pourquoi qu'on a besoin des outils pour la conception de grilles d'évaluation à échelle descriptive? Je n'ai pas senti ça qu'on avait besoin de ça. Ajouter un paragraphe qui va situer la démarche. L'outil permet de ... Je grefferais notamment la PIEA. Pour moi, c'est hyper important.	222
	223
	224
	225
	226
	227
	228
<b>EXPERT 3</b>	
<b>Entrevue: 12 mai 2017, 10:00.</b>	
<b>Q 1.</b> En ce qui concerne le prototype de l'outil d'établissement des standards de performance, avez-vous des idées, des suggestions ou des commentaires à ajouter pour améliorer sa conception?	
<b>R 1</b> Au départ, je tiens à te dire que c'est très très bien fait. On se retrouve, c'est très précis. Moi les commentaires je te dirais mineures parce que l'ensemble je le trouvais excellent. Vraiment, je trouvais que c'était bien formulé, on se retrouvait bien. Tu as des tableaux synthèses qui résument bien les étapes comme le tableau 1. Je trouve que c'est des éléments qui aident beaucoup ça parce qu'il y a quand même des étapes qui sont très	229
	230
	231
	232
	233
	234

opérationnelles pis d'autres qui sont au cœur de la démarche. J'appréciais	235
comme tes onze (étapes) comment tu les présentais pis ensuite ces éléments-	236
là. « ... » C'est un peu comme une table des matières pour moi puis après ça	237
on trouve tous les éléments de détails.. J'ai trouvé que c'était très bien	238
présenté.	239
C'est sûr si on y va comme peut-être dans les différentes étapes, je te	240
donnerai des détails à la fin. C'est sûr que pour les profs qui commencent la	241
démarche, y faut qu'ils soient au clair avec le logigramme de formation. Si	242
c'est une compétence un cours c'est facile parce que tu dis c'est quoi le	243
standard attendu dans tel cours. Mais quand tu as des programmes	244
techniques, surtout, « ... ». Y a certains cours qui sont porteurs de plus d'une	245
compétence et parfois tu as quatre cinq cours qui développent la compétence.	246
Et ça moi je pense qu'il faut à ce moment-là que la cible d'apprentissage soit	247
très claire parce qu'on ne sera pas capable d'établir le seuil de réussite du	248
cours. « ... » L'étape 0, c'est de dire il faut que ton comité de profs, pis ça ce	249
n'est pas toujours évident chez les profs, moi ça me frappait comme	250
conseillère pédagogique quand j'accompagnais, le logigramme pour moi	251
était absolument essentiel. Les gens souvent sont concentrés sur leur cours,	252
des fois ils peuvent perdre de vue tout le programme. C'est là que les plans	253
de cours-cadre et les descriptifs de cours deviennent bien importants pour	254
dire quelles sont les compétences visées, les compétences sollicitées et moi	255
je suis à un niveau terminal ou pas. « ... » C'est quel scénario? Et que les	256
gens soient vraiment au clair. Tu pourrais même ajouter une note de bas de	257
page, à ce niveau-là, quand tu parles de cible d'apprentissage au terme du	258
cours: Plus le logigramme est complexe, plus les gens y faut qu'ils soient au	259
clair où se situe le cours dans le développement de la compétence ou de la	260
certification de la compétence. « ... ».	261
Elle atteste la formulation suivante: Plus le logigramme de formation est	262
complexe, plus les enseignants doivent être au clair avec les niveaux	263
d'apprentissage à atteindre dans les différents cours.	264
Ajouter une note: L'animateur peut faire appel à d'autres personnes	265
ressources à certaines étapes notamment quand on arrive à l'écriture de	266
standards ou la partie sur l'évaluation des compétences. Lui pourrait être	267
formé à la démarche mais il peut faire appel à d'autres personnes. Ça	268
pourrait être le coordonnateur de département qui le fait à ce moment-là mais	269
il pourrait faire appel à un conseiller pédagogique pour ces capsules-là.	270
On ne dit pas un adjoint à la direction des études mais on dit un directeur	271
adjoint des études. C'est drôle, moi je le vois moins ça, un cadre faire ça.	272
Souvent je trouve qu'on est plus à un niveau enseignant et conseiller	273

pédagogique. « ... » L'accompagnement d'équipe c'est plus leur rôle. Je le laisserais mais à mon avis c'est moins approprié.	274 275
Les enseignants qui donnent ou ont donné le cours. Y en faudrait absolument des profs qui ont fait ça. « ... » J'aurais mis une note pour dire que les deux premières catégories je mettrais nécessairement un enseignant dans ces catégories-là. « ... » Au moins un des deux premières catégories.	276 277 278 279
Étape 1 - Note de bas de page numéro 9 à la page 3.	280
À mon avis, y faudrait que ce travail-là soit présenté au département ou informer les autres collègues. « ... » Dans l'esprit d'une cohérence d'approche programme, si tu veux qu'il y ait vraiment une progression des apprentissages « ... » de tous les cours, l'idéal ce serait que la mise en commun soit faite au sein de l'équipe programme, du département. « ... » pour qu'il y ait un comparable d'un cours à l'autre. « ... » de quelqu'un qui vérifierait la cohérence. Je l'aurais mis dans ta note de bas de page: « ... »: Seul les participants formant les membres du comité sont responsables... Tu pourrais ajouter dans une perspective d'approche programme ou de cohérence au sein du programme.	281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291
<b>Q 2</b> Selon vous, de quelle manière l'utilisation de l'outil d'établissement des standards de performance dans sa conception actuelle permettra de guider de manière rigoureuse les acteurs du collégial?	
<b>R 2</b> C'est clair que ça va guider les acteurs du collégial. J'accompagnerais l'animateur dans un premier temps. Ce serait bien, comme toi, des gens qui maîtrisent l'outil. L'étape 2 « ... » pourrait faire appel à un expert pour faire une capsule pédagogique puis l'animateur joue plus le rôle d'organiser ces éléments-là pis lui-même de le comprendre mais sans lui-même former les gens. Ajouter dans la médiagraphie, des éléments pour dire c'est quoi les meilleurs outils qui existent pour la description de standards de performance.	292 293 294 295 296 297 298
<b>Q 3</b> Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?	
<b>R 3</b> Le profil de sortie et le logigramme, moi je l'ajouterais parce que c'est là que ça va t'aider à ton étape 0, de comprendre la compétence pis tout ça. Je pense que ce serait des outils intéressants. S'il y avait des outils sur l'évaluation des compétences pis la rédaction des standards de performance. Moi je le mettrais dans les documents qui peuvent être utiles. « ... » Se référer à des écrits de base.	299 300 301 302 303 304

J'expliquerais mieux les profils de scores. Parce que c'est comme si ton tableau synthèse 2, moi je suivais bien les autres tableaux, ça m'allait très bien je voyais si j'étais un participant qu'est-ce que je pourrais répondre. Mais le tableau synthèse 2, c'est comme la synthèse des compétences. Je l'ai pas compris. En fait c'est plus la dernière étape. Ça peut être un exemple de tableau complété. « ... » C'est l'étape (9) que je trouvais la moins précise.	305 306 307 308 309 310
<b>EXPERT 4</b>	
<b>Entrevue: 24 mai 2017, 9:00.</b>	
<b>Q 1.</b> En ce qui concerne le prototype de l'outil d'établissement des standards de performance, avez-vous des idées, des suggestions ou des commentaires à ajouter pour améliorer sa conception?	
<b>R 1</b> C'est d'un angle psychométrique que je vais faire des commentaires. D'un point de vue général, j'ai trouvé super intéressant l'objet de votre étude. « ... » Il y a plusieurs endroits où j'aurais vraiment besoin d'avoir des spécifications mais je veux pas que ça enlève ou ça invalide en fait l'essentiel du propos et l'importance de votre projet ici donc c'est un gros OK pour moi. Sur la question du tableau 1 par exemple, j'ai trouvé ça chouette de voir comment vous avez défini les choses. Les étapes 1 à 11 au niveau de la synthèse me semblent relativement claires. On sait qu'est-ce qu'on va faire ici. Les temps forts sont forts intéressants donc on a une bonne idée de ce qu'on va faire. Par contre, quand on commence à avoir des informations plus précises pour la question de l'étape 1 pour moi ça allait relativement bien donc évidemment je me suis posé la question « ... » Est-ce qu'on pourrait avoir un autre individu qu'un enseignant, un coordonnateur de département ...? S'il est possible d'envisager un cas d'un autre individu probablement que j'ajouterais un AUTRE « ... » pour vous permettre d'avoir vraiment l'éventail le plus large de participants ou de participantes dans ce projet-là. « ... » Vous avez le nombre de participants qui formeront le comité décisionnel et vous arrêtez à quatre. D'un point de vue psychométrique, plus on va avoir de sujets, plus on va être en mesure d'avoir en fait une évaluation qui va être précise. Moi ce que j'aurais fait ici, c'est tout simplement de dire: Le nombre de participants et la personne qui participe va pouvoir mettre le nombre de participants qui va être proposé. L'idée est de pas avoir ce qu'on appelle « ... » un modèle qui va être asymptotique avec de très très grandes données mais je pense que de se limiter à quatre participants ça peut être	311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337

restrictif dans certains domaines surtout qu'il y a des cultures intégrées dans	338
les départements donc au niveau universitaire, je présume que c'est la même	339
chose dans les collèges et il peut y avoir en fait peut-être des biais de	340
participants donc pour moi ça c'est important ici. « ... »	341
Quand on est dans la section Conditions de sélection des participants vous	342
parlez d'items. Je comprends ce que vous parlez, en fait ce que vous voulez	343
référer lorsque vous parlez d'items. Le problème lorsqu'on est en évaluation,	344
la littérature en évaluation a vraiment une définition très très précise pour le	345
terme item. « ... » Pour éviter qu'il y ait probablement des chevauchements	346
ou dissonances cognitives, je pense que ce serait intéressant de peut-être	347
penser à un autre terme parce qu'il y a vraiment un référent qui est très très	348
lourd au niveau de l'évaluation.	349
Pourquoi ne pas proposer un lexique en annexe de votre document? « .. »	350
Moi je travaille exclusivement en évaluation puis en mesure, j'avais des	351
référents mais j'étais pas sûr hors de tout doute qu'on avait exactement les	352
mêmes référents. Je pense que ce serait important d'avoir un lexique pour	353
vraiment s'assurer qu'on parle des mêmes choses sur les mêmes bases.	354
« ... » Vous dites la chose suivante: Les standards de performance ne	355
devraient pas varier... « ... » Il faudrait expliquer cette chose-là ici par qu'on	356
pose des hypothèses en psychométrie sur la variabilité finalement des	357
réponses des groupes ou des répondants. On fait l'hypothèse qu'il y a des lois	358
derrière ces variabilités-là puis ce n'est pas problématique. C'est	359
problématique si la variabilité est arbitraire, donc on voit qu'il y a des biais	360
systématiques mais j'aurais voulu mieux comprendre cette chose-là. Je	361
n'étais pas sûr hors de tout doute de bien comprendre ce point de vue-là ici.	362
« ... » C'est toujours l'optique de bien clarifier les choses.	363
Le premier point de forme dans l'étape 2 est très clair pour moi.	364
Le deuxième point de forme sur la description Sélectionner la documentation	365
appropriée. « ... » Je me suis posé la question si y avait pas des documents à	366
privilégier. « ... » J'écirais: Priorité sur la PIEA.	367
Dans le troisième pico, « ... ». Vous avez à la droite dans Considérations	368
méthodologiques, un exemple ici Ensemble d'items, c'est vraiment une	369
pratique je pense à garder. J'aurais voulu voir de manière plus systématique	370
un cas en fait peut-être plus clarifié tout au long finalement des éléments	371
méthodologiques parce qu'il y a certaines étapes qui ne sont pas toujours	372
claires à 100% donc la stratégie d'avoir un exemple semble importante.	373
Surtout, que votre document ici est un document qui est assez long. « ... » Il	374
serait probablement intéressant d'avoir une version synthétisée. « ... » Ça va	375
beaucoup favoriser la diffusion.	376

« ... » Sélectionner un ensemble d'items et de.... Vous dites: On suggère de	377
sélectionner un ensemble de quatre à cinq items et un ensemble de dix	378
productions pour chacun des items. « ... » Ça me semble important quand	379
même. Pourquoi ces choix-là? « ... » En mettant ça en parallèle la littérature	380
et ce qui est proposé, je pense que les gens vont pouvoir mieux comprendre.	381
J'ai pensé un peu à l'épistémologie derrière votre projet puis y a toute la	382
question en fait de la personne qui pose le jugement. Ce n'est pas une	383
personne qui n'est pas dûment entraînée, c'est une personne experte. « ... »	384
faudrait aussi je pense qu'on ait un peu l'idée que cette personne-là qui pose	385
un jugement, pose pas un jugement arbitraire, c'est un jugement	386
professionnel de quelqu'un qui connaît son domaine.	387
« ... » Peut-être que ce serait pertinent de dire deux trois mots pour expliquer	388
l'optique philosophique dans lequel on est. C'est très pragmatisme, si	389
opérationnaliste. C'est important d'en dire une phrase ou deux en entrée.	390
« ... »	391
Juste de mieux justifier certains choix, entre autres ce choix-là ici, donc de	392
quatre à cinq items.. Ça aide vraiment beaucoup à placer les choses dans	393
notre tête pour la personne qui va lire ça ici.	394
Il faudrait prendre position sur qu'est-ce que la compétence que vous voulez	395
défendre. Sûrement que votre cégep a une idée de la compétence donc	396
évidemment défendre cette vision-là, y en a plusieurs. « ... »	397
Pourquoi deux rencontres de six heures pis quatre de trois heures? Quel va	398
être l'objet? Est-ce qu'il y a une déclinaison? « ... » Je ne sais pas pourquoi	399
il y avait deux catégorisations de rencontres. Ça n'a pas été suffisamment	400
explicité ici. « ... » Il aurait fallu que j'aie plus d'informations.	401
Je suis allé voir ma collègue « ... » , un gros gros nom en évaluation	402
internationalement, « ... » on s'est posé de sérieuses questions « ... »	403
Pourquoi sept niveaux? « ... » J'explique la raison et il me donne son	404
accord)	405
L'étape 4 qui est assez claire pour moi. Ça été en fait la section que j'ai	406
mieux compris dans les premières étapes.	407
L'étape 5 , y me faut plus de détails. Je ne pouvais pas hors de tout doute	408
bien comprendre de quoi il s'agissait. Une petite proposition, vous écrivez:	409
Répétez les étapes... Trouvez un visuel peut-être en mettant en rouge pour	410
qu'on puisse bien voir cet élément-là ici.	411
L'étape 7, mon commentaire est uniquement sur le tableau synthèse. « ... »	412
Mettre un exemple tout simplement en annexe.	413
L'étape 8. « ... », vous parlez de scores moyens et de scores médians. Il	414
faudrait vraiment que l'on puisse distinguer les forces et les faiblesses de	415

chacun. On sait que les scores moyens sont beaucoup plus sensibles aux	416
scores extrêmes que les scores médians. Le score médian, lui son travail c'est	417
de couper une distribution en deux. Le score moyen c'est de représenter une	418
certaine pondération des résultats. Un et l'autre n'auront pas les mêmes	419
implications, ne donneront pas exactement les mêmes résultats. Il faudrait	420
vraiment pour l'utilisateur comme moi néophyte que je comprenne qu'est-ce	421
qui est bon ou pas ici. Il faudrait peut-être faire un petit tour de ce qu'on	422
appelle les statistiques descriptives. « ... » Au Québec, je pourrais peut-être	423
vous suggérer Robert Achim et Denis Cousineau. Si non y a un gars en	424
anglais qui écrit magnifiquement bien qui s'appelle Rand Wilcox qui a écrit	425
un livre « ... » Savoir un ou l'autre car les référents ne sont pas si clairs.	426
Surtout que la moyenne est un concept qui est fort complexe. Il y a des	427
paradoxes en statistiques qui ont été démontrés avec la moyenne et on réalise	428
rapidement que c'est plus complexe que ça en a l'air. Ça c'est vraiment pour	429
outiller l'utilisateur pour l'aider à comprendre.	430
Ensuite les étapes 9, 10 et 11; j'ai assez bien compris l'idée générale qui y	431
avait derrière ça. Tout est encore une question de clarification, de s'assurer	432
qu'on va avoir tous les outils pour bien comprendre de quoi il s'agit. Vous	433
avez quand même un élément en plusieurs étapes. On comprend logiquement	434
les différentes étapes mais cognitivement c'est pas toujours facile de se dire	435
OK comment je pourrais appliquer cette chose-là. Je reviens finalement à	436
l'argument d'utiliser peut-être des exemples pour qu'on puisse vraiment voir	437
étape par étape. « ... ».	438
Les grilles d'évaluation	439
À la lumière de ce que vous m'avez expliqué, c'est plus facile pour moi de	440
voir que vous cherchez vraiment à aller voir les éléments qui sont	441
limitrophes à sous de base et ainsi de suite ce qui est fort pertinent en	442
passant. « ... »	443
Le tableau synthèse 2 n'a pas été si clair pour moi au niveau de la pratique.	445
Je ne saurais pas comment l'utiliser. J'aurais besoin d'un coup de main ici.	446
« ... »	447
Peut-être faire des petites capsules de deux minutes sur YouTube que les	448
gens pourraient aller consulter. « ... » La norme globale ici aussi. J'avais une	449
idée de ce que ça pourrait vouloir dire avec mon bagage en mesure et	450
évaluation mais chu pas sûr hors de tout doute.	451
Le questionnaire d'appréciation	452
« ... » Avec les énoncés que vous avez là ici, c'est approprié de voir quelque	453
chose comme étant totalement réussi, non réussi. On considère entre autres	454
que les descriptifs extrêmes, totalement parfaitement, c'est peut-être pas ce	455



qu'on observe dans la réalité. Peut-être qu'il faudrait être un petit peu moins extrême d'avoir très bien réussi, moins bien réussi. « ... » Entre partiellement et plutôt, c'est des familles de termes qui sont plus ambiguës pour moi. J'aurais peut-être voulu voir un dégradé qui est plus clair. Je vous concert peut-être très bien réussi, bien réussi, réussi, moins bien réussi. Je repenserais ici la famille des termes.	456 457 458 459 460 461
L'échelle ici me semble à retravailler: pas important, très important... Allez-vous inspirer des échelles de Likert. C'est souvent des échelles d'accords où les dégradés ont l'air de: très en désaccord, en désaccord, en accord, très en accord . « ... ». Si non ça m'allait pas mal bien pour le reste. « ... »	462 463 464 465 466
<b>Q 2</b> Selon vous, de quelle manière l'utilisation de l'outil d'établissement des standards de performance dans sa conception actuelle permettra de guider de manière rigoureuse les acteurs du collégial?	
<b>R 2</b> La question des seuils standards est essentielle qu'on réfléchisse sérieusement avec une démarche sur comment fixer les seuils. À l'Université « ... », on a commencé à avoir une réflexion sur le sujet et on a constaté que les pratiques n'étaient pas communes, ce qui veut dire qu'on a pas les mêmes interprétations de compétence et de jugement à l'égard des compétences; ça pose des problèmes importants, ça pose des problèmes de crédibilité sur le jugement qu'on pose. Je suis en absolu accord. Vous êtes en avance sur ce qui se fait en moyenne au Québec sur ce que j'ai pu constater sur la question en fait d'évaluation des compétences. Pour moi c'est une très bonne pratique, absolument. Ce que je vais avoir besoin c'est vraiment puisse que vous arrivez avec une idée qui est relativement nouvelle, il va falloir vendre cette idée-là. Vous allez avoir au niveau de l'implantation, des gens « ... » qui vont vouloir adopter rapidement mais il y va avoir des gens, vous le savez mieux que moi, qui vont être réfractaires parce qu'on a une démarche qui est assez complexe. Il va falloir encourager pis convaincre ces gens-là. Donc, moi en fait oui je suis absolument en accord avec votre démarche mais je vois quand même des défis importants au niveau de l'implantation. « ... » Pis cette équité-là en fait est essentielle. C'est une des critiques principales qu'on a sur l'évaluation des compétences. En fait, c'est attaqué de toutes parts. D'une part, on dit évaluer les compétences, on donne un pourcentage sur les bulletins ce qui n'a pas vraiment de sens de donner 85% sur une compétence. Ça veut dire quoi? Est-ce qu'elle est maîtrisée ou pas? Là, vous proposez quelque chose qui a beaucoup plus de sens au niveau de la philosophie de l'évaluation de compétences. Vous avez une proposition	467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490

intéressante mais à mon avis, ça va être bien accueilli. Intuitivement, je pense que ça va être bien accueilli. Une des grandes valeurs de l'évaluation des compétences, c'est vraiment la question de la transparence pis ce n'est pas suffisant. Par exemple, j'ai vu en contexte universitaire, souvent les gens présentent les plans de cours puis en annexe on ne met pas les grilles d'évaluation ce qui n'est pas problématique mais on devrait au minimum avoir les critères d'évaluation. Ici, ce qu'on voit, on va un peu plus loin. On présente finalement es différents critères et la démarche qu'il y a derrière ça. Oui donc je suis très favorable.	491 492 493 494 495 496 497 498 499
<b>Q 3</b> Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?	
<b>R 3</b> Il y a tout l'aspect du traitement quantitatif des données et qualitatif. J'aurais voulu en savoir plus sur le sujet. J'aurais voulu aussi en savoir plus sur j'utilise votre procédure, je l'applique dans un contexte particulier, c'est quoi le output que je vais avoir dans les mains. Donc, ça l'air de quoi? Quel est la valeur ajoutée finalement sur ce qu'on a en ce moment? C'aurait été pas grand-chose. J'aurais été heureux d'avoir ce genre de chose-là ici. « ... » Plus expliquée, mais plus ... Quand j'ai appliqué cette approche-là ici, qu'est-ce qui sort de ça ici? Est-ce que j'ai un document dans les mains? Est-ce que j'ai un tableau récapitulatif? J'aurais voulu voir un exemple de ça ici. Que les enseignants puissent comprendre rapidement qu'est-ce que ça donne cette chose-là. « ... » On a parlé un peu plus tôt, c'était toute la question de l'épistémologie pis l'optique de ce projet-là ici qui est très opérationnel, qui est pragmatique. On veut des résultats pour améliorer les choses basé sur une définition précise de la compétence. Y a toute cette chose-là de chercheur qui est un peu dans les nuages qui est peut être importante finalement ici. « ... » On place les choses dès le début. Peut-être dans la présentation de l'outil. « ... » Écoutez, nous on a cette définition-là de la compétence au Québec et voici ce qu'on va vouloir appliquer. Et voici une façon à partir de cette définition-là, de poser des seuils de performance.	500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518

**ANNEXE I**

**LE DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

**L'ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE**

**LE CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

## DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Participation à un projet de recherche de développement dans le pôle innovation dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial<sup>1</sup>**

Dans le cadre de mes études de *Maîtrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche de développement dans le pôle innovation supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce document d'information et de consentement, toutes les informations fournies.

1. TITRE DU PROJET : Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales

2. CHERCHEUR PRINCIPAL : LOUISON PRONOVOST

Numéro de téléphone :

Courriel :

3. INTRODUCTION

En raison de votre expertise en évaluation des compétences en enseignement collégial, nous vous invitons à participer à ce projet. Le présent formulaire présente ce projet d'essai et les considérations éthiques. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheur principal, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

4. DESCRIPTION DU PROJET

Ce projet d'essai porte sur l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

À la lecture des politiques d'évaluation des apprentissages de différents collèges, nous avons constaté que la responsabilité d'établir les seuils de réussite revient aux enseignantes et aux enseignants, et que les départements ont l'obligation d'établir les règles régissant leurs fixations et d'en superviser leurs applications. Nous avons remarqué sur le terrain que l'établissement des seuils de réussite représente un défi de taille d'autant plus qu'aucune des politiques d'évaluation des apprentissages consultées ne précise une manière de procéder pour les établir.

C'est pourquoi, nous proposons de développer un outil pédagogique qui permettra aux enseignantes, aux enseignants ainsi qu'à toutes celles et à tous ceux préoccupés par la réussite scolaire, d'établir les seuils de réussite avec plus de rigueur, susceptibles d'assurer des évaluations justes et équitables conformément aux politiques d'évaluation des apprentissages.

---

<sup>1</sup> Inspiré de Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Par conséquent, la question générale de l'essai se pose ainsi :

Comment concevoir un outil pour établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales ?

Pour répondre à cette question et considérant tous les aspects soulevés en lien avec les difficultés que posent l'établissement d'un seuil de réussite, deux objectifs sont poursuivis afin de dégager des approches :

- a) Concevoir un outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales;
- b) Valider l'outil permettant d'établir un seuil de réussite de façon plus rigoureuse dans un contexte d'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.

La conception de cet outil s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Flake et Hambleton (2001), la compétence dans le devis ministériel, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences au collégial et les standards de performance en éducation. Afin de nous assurer du caractère scientifique de la recherche, nous nous basons sur la méthode de Van der Maren (2014) en cinq phases qui seront réalisées de façon séquentielle. La période de la collecte des données aura lieu entre le 1<sup>er</sup> mars et le 30 mai 2017.

## 5. NATURE DE LA PARTICIPATION

Le choix des participantes et des participants a été déterminé selon un échantillonnage non probabiliste appelé théorique ou par choix raisonné; toutes les participantes et tous les participants ont développé un cadre de référence qui a contribué au développement d'outils pédagogiques. Votre participation consistera à valider l'outil pédagogique et les documents complémentaires (grilles, tableaux synthèses et questionnaire d'appréciation), entre le 20 mars et le 13 avril 2017, à l'aide d'un questionnaire comportant 21 questions, d'une durée d'environ 90 minutes.

Cette validation sera suivie d'une entrevue semi-dirigée comportant 4 questions, d'une durée d'environ 20 à 30 minutes qui se tiendra entre le 20 et le 30 avril 2017 selon vos disponibilités. Le but de cet entretien est de recueillir votre opinion au sujet du prototype de l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales. Cela vous permettra de partager votre savoir en évaluation et d'aider à améliorer le prototype. Les entrevues auront lieu par l'entremise du logiciel de discussion Skype ou à un endroit à votre choix à votre collège ou à votre université.

## 6. AVANTAGES À PARTICIPER

Nous espérons que la participation à ce projet d'essai, à titre d'experte ou d'expert universitaire en évaluation, vous permettra de bonifier votre cadre de référence qui a contribué au développement d'outils pédagogiques.

## 7. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

En ce moment, nous sommes en mesure de constater l'étendue des paramètres dont les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte pour l'établissement du seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours, à savoir: les connaissances exigées en didactique, en approche par compétences et en évaluation des compétences; des normes professionnelles sans cesse croissantes et des PIAÉA ainsi que le besoin de formation pour élaborer des dispositifs

d'évaluation relevant le défi que représente l'établissement des seuils de réussite de chacune des compétences d'un programme.

Nous espérons que la conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours, dans un programme d'études collégiales, comportant des performances multidimensionnelles en situation d'évaluation permettra aux enseignantes et aux enseignants de le faire avec plus de rigueur et que leur prise de décision sera plus juste et équitable au moment d'accorder ou de ne pas accorder la note de passage.

Ce projet d'essai se situe au seuil de risque minimal; le seul inconvénient demeure le temps.

#### 8. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Ce projet d'essai sera soumis aux comités d'éthique de la recherche (CER) d'un collège et d'une université québécoise et respectera également les directives émises par l'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC2) en considérant, de manière complémentaire, les politiques relatives au secteur de la recherche de chacun d'eux.

Nous prendrons les moyens suivants pour sauvegarder vos droits :

- Information divulguée sur les tenants et aboutissements de la recherche
- Obtention du consentement

Dans un premier temps, nous vous contacterons par courriel en mars 2017. Vous serez informés, par l'entremise du document d'information et de consentement, de l'ensemble du projet et du temps nécessaire pour valider l'outil pédagogique suivi d'une entrevue semi-dirigée avec enregistrement audio. Tous les moyens sont mis en œuvre pour minimiser le temps passé à la validation de l'outil et le moment de l'entrevue sera fixé à votre convenance. Votre participation se fera sur une base anonyme, volontaire et libre de vous retirer à tout moment. Suite à la réception de la signature de la lettre du consentement libre et éclairé, vous pourrez prendre connaissance de l'outil pédagogique à valider accompagné du questionnaire de validation.

Une fois le travail de validation complété, vous recevrez les questions de l'entrevue une semaine à l'avance pour vous permettre de vous préparer et de vous centrer sur les thèmes et les sous-thèmes ciblés par cet essai à un moment qui vous convient. Nous vous rappellerons les mesures pour assurer la confidentialité au début de l'entrevue.

Pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données, les données recueillies seront anonymisées et aucune des participantes et aucun des participants ne pourront être identifiés dans le rapport de recherche et dans toutes les activités de diffusion. Les données recueillies seront conservées au cégep Marie-Victorin et à l'Université de Sherbrooke, les documents papiers seront conservés sous clé et les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. Seul le chercheur étudiant et sa directrice d'essai auront accès aux données recueillies sous forme de documents écrits et enregistrements audio et toutes les données recueillies seront détruites au plus tard dans cinq ans.

Les résultats feront l'objet d'une publication dans le cadre de l'essai de maîtrise et de communications dans des colloques, journées pédagogiques ou autres activités de diffusion se rattachant au secteur de l'enseignement.

#### 9. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet.

#### 10. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Vous êtes libres de vous retirer en tout temps du projet en le signifiant au chercheur, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

#### 11. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez me joindre à titre de CHERCHEUR.

Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la DIRECTRICE D'ESSAI et RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel :

Dans l'éventualité où vous voudriez formuler une plainte, la  
personne ressource à contacter est France Côté, DIRECTRICE ADJOINTE DES ÉTUDES ET  
RESPONSABLE DE LA RECHERCHE à ce courriel et au  
numéro de téléphone .

#### 12. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

#### 13. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent document d'information et de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom du chercheur: Louison Pronovost

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

#### 14. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce document d'information et de consentement ont été communiquées de bonne foi par Louison Pronovost



P E R F O R M A

Nom de la directrice d'essai : Julie Lyne Leroux

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



## ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRÉNOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT
24 mars 2017	Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales	Louison Pronovost

## PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M.ed.)

## ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Leroux	Julie Lyne

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : BAUSES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

## CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Julie Lyne Leroux
EVALUATRICE OU ÉVALUATEUR	Denyse Lemay
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Julie Lyne Leroux

## LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE

D2017-03-24

Julie Lyne Leroux, professeure, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

*Prendre note qu'une certification éthique reçue du Secteur Performa ne peut remplacer une autorisation locale de procéder à la cueillette de données auprès de sujets humains dans un autre établissement. Cependant, la certification obtenue confirmera que le projet d'essai de maîtrise EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : BAUSES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.*



## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No 57

**Le Comité d'éthique de la recherche du Cégep Marie-Victorin a examiné la demande de certificat éthique pour le projet de recherche Performa s'intitulant:**

« Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales »

**Chercheur :** Louison Pronovost, professeur au Cégep Marie-Victorin

**Le présent certificat est valide jusqu'au :** 24 mars 2018

## Membres du Comité d'Éthique de la Recherche

Membres	Fonction	Département ou organisme
Pascal Solignac	Président du CÉR, membre versé en éthique	Cégep Marie-Victorin
Kathleen Vézina	Membre versé en recherche	Cégep Marie-Victorin
Charles Gagnon	Membre externe	Regroupement économique et social du Sud-Ouest
Martine Cinq-Mars	Membre versé en recherche	Cégep Marie-Victorin

## Date des réunions du CER :

- L'équipe de recherche a déposé une demande de certification éthique le 24 mars 2016.
- Rencontre du CÉR le 8 avril 2016 : Acceptation de la demande conditionnelle à certaines modifications. Les recommandations et suggestions ont été transmises à travers un document intitulé *Délibérations du CER*.
- Le chercheur a remis les documents corrigés le 24 mars 2017 au président du CÉR qui les a approuvés le 24 mars 2017.

**Date d'émission du certificat :** 7 avril 2017

*Pascal Solignac, Président*

ANNEXE J

**L'OUTIL D'ÉTABLISSEMENT DES STANDARDS DE PERFORMANCE DANS L'ÉVALUATION DES  
COMPÉTENCES D'UN COURS DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES**

[Version finale]

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Outil d'établissement des standards de performance  
dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales**

Par

Louison Pronovost

Conçu dans le cadre de l'essai en vue de la présentation  
à la Faculté d'éducation pour l'obtention du grade de  
Maître en enseignement (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

Avril 2018

© Pronovost Louison, 2018

## TABLE DES MATIÈRES

### PRÉSENTATION

Présentation de l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.....	1
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

### OUTIL<sup>1</sup>

Outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.....	1
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

### DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES<sup>2</sup>

Grille 1 - Détermination des catégories de performance et rédaction des standards de performance.....	15
Grille 2 - Classement des productions effectué par une participante ou un participant pour une tâche d'évaluation.....	16
Tableau synthèse 1- Classement des productions effectué par l'ensemble des participantes et des participants pour une tâche d'évaluation.....	17
Tableau synthèse 2 - Classement de toutes les productions pour l'ensemble des tâches d'évaluation.....	18
Questionnaire d'appréciation de la démarche d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales.....	19

<sup>1</sup> Les 12 étapes détaillées de l'outil qui indiquent les responsables, décrivent les actions à entreprendre et présentent les considérations méthodologiques ont été retirées à la suite de la validation de l'outil par les expertes et expert. Celles-ci seront présentées lors des accompagnements et des formations.

<sup>2</sup> Tous les documents complémentaires ont été retirés à la suite de la validation par les expertes et expert. Ceux-ci seront présentés lors des accompagnements et des formations.

### **Présentation de l'outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales**

L'outil d'établissement des standards de performance<sup>1</sup> propose une démarche adaptée pour l'enseignement collégial en lien avec l'évaluation des compétences d'un cours. Il s'appuie sur la méthode basée sur le choix raisonné (Analytic Judgment Method, AJM) de Plake et Hambleton (2001)<sup>2</sup> pour établir les standards de performance, notamment celui correspondant au seuil de réussite. Il permet d'articuler les principes fondamentaux de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de chacun des collèges : équité, équivalence, transparence et cohérence.

L'outil s'adresse aux actrices et aux acteurs du collégial (personnels enseignant, professionnel et cadre) impliqués dans la mise en œuvre d'un programme d'études collégiales qui doivent s'entendre sur les standards de performance des évaluations d'un cours. La démarche se réalise au sein d'un comité décisionnel composé de participantes et de participants qui sont des enseignantes ou des enseignants d'un même programme responsables d'établir les standards de performance, et d'une personne responsable du déroulement des étapes, formée en évaluation des compétences. Cette personne responsable peut être une enseignante ou un enseignant ou encore un conseiller ou une conseillère pédagogique.

La démarche est déclinée en 12 étapes distinctes. Le tableau 1 à la page suivante présente les étapes, accompagnées des temps forts de la démarche. Pour chaque étape, le tableau indique les responsables, décrit les actions à entreprendre et présente des considérations méthodologiques qui précisent et guident la réalisation des actions. Au besoin, des notes explicatives en bas de page accompagnent le texte. Pour faciliter la tâche à entreprendre, des modèles de grilles et des tableaux synthèses en lien avec certaines étapes sont suggérés, afin de réguler l'ensemble de la démarche. Un questionnaire d'appréciation (Hambleton, Pitoniak et Copella, 2012)<sup>3</sup> accompagne l'outil et l'ensemble de ses composantes, afin de recueillir les commentaires et les suggestions des actrices et des acteurs du collégial impliqués.

<sup>1</sup> En éducation, selon Blais (2008), les standards de performance servent à établir des niveaux pour différencier les apprentissages et les performances des étudiantes et des étudiants. Dans un programme d'études préuniversitaires, le ministère précise que chacun des standards est traduit sous la forme de critères de performance (Gouvernement du Québec, 2012).

<sup>2</sup> Plake, B. S. et Hambleton, R. K. (2001). The analytic judgment method for setting standards on complex performance assessments. In G. J. Cizek (dir.), *Setting performance standards: Concepts, Methods, and Perspectives* (283-312). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (2001).

<sup>3</sup> Hambleton, R. K., Pitoniak, M. et Copella, J., (2012). Essential Steps in Setting Performance Standards on Educational Tests and Strategies for Assessing the Reliability of Results. In G. J. Cizek (dir.), *Setting performance standards: Foundations, Methods, and Innovations* (p.73-76). New York : Routledge (1<sup>re</sup> éd. 2001). Pronovost Louison, 2018

Tableau 1  
Les temps forts des 12 étapes de la démarche d'établissement des standards de performance

Temps forts	Étapes d'établissement des standards de performance	
Préparation du matériel, des actrices et des acteurs du collégial	1	Choix de l'animatrice ou de l'animateur et des membres du comité décisionnel
	2	Préparation du matériel pour l'établissement des standards de performance Planification du calendrier des rencontres du comité décisionnel
	3	Détermination des catégories de performance attendues
	4	Préparation du comité décisionnel en vue de l'utilisation la démarche
Évaluation des productions pour chacune des tâches d'évaluation <sup>4</sup>	5	Rédaction des standards de performance Classement des productions pour une tâche d'évaluation par chacun des membres du comité décisionnel
	6	Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour une tâche d'évaluation effectués par les membres du comité décisionnel
	7	Discussion et prise de décision finale sur les descriptions des standards de performance établis et les classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour une tâche d'évaluation effectués par les membres du comité décisionnel
Établissement et révision des standards de performance	8	Compilation des classements des productions de toutes les étudiantes et de tous les étudiants pour l'ensemble des tâches d'évaluation effectués par les membres du comité décisionnel
	9	Dégagement des standards de performance à la suite des classements effectués par les membres du comité décisionnel
	10	Regroupement des standards de performance selon des profils de scores Présentation des résultats au comité décisionnel
	11	Révision des profils de scores si nécessaire et finalisation des descriptions des standards de performance
Compilation des données et production d'un document final	12	Compilation des données valides et de la documentation technique

<sup>4</sup> Les trois étapes concernées sont répétées de façon séquentielle pour chacune des tâches d'évaluation.